Edgar Morin
Enseñar a vivir
Manifiesto
para cambiar
la educación
PAIDÓS

Índice

Portada
PREFACIO
CITAS
I. ¡VIVIR!
II. UNA CRISIS MULTIDIMENSIONAL
III. ¡COMPRENDER!
IV. ¡CONOCER!
V. ¡SER HUMANO!
VI. SER FRANCÉS
CONCLUSIÓN: REGENERAR EL EROS
NOTAS
CRÉDITOS

Te damos las gracias por adquirir este EBOOK

Visita **Planetadelibros.com** y descubre una nueva forma de disfrutar de la lectura

---

¡Regístrate y accede a contenidos exclusivos!

Próximos lanzamientos
Clubs de lectura con autores
Concursos y promociones
Áreas temáticas
Presentaciones de libros
Noticias destacadas

PlanetadeLibros.com

Comparte tu opinión en la ficha del libro
y en nuestras redes sociales:

Explora Descubre Comparte

PREFACIO

Este libro es la prolongación de una trilogía dedicada no tanto a una reforma de nuestro sistema educativo como a la superación del mismo, entendiendo que lo que hay que superar también debe conservarse y que además es preciso revitalizarlo. La superación obliga a replantear no sólo la función, e incluso diría la misión del enseñante, sino también lo que se enseña. Si enseñar es enseñar a vivir, según la acertada fórmula de Jean-Jacques Rousseau, hay que detectar las carencias y las lagunas de nuestra enseñanza actual para enfrentarse a problemas vitales como el error, la ilusión, la parcialidad, la comprensión humana y las incertidumbres con las que todos nos topamos en la vida.

En este nuevo libro no sólo recapitulo las ideas de los anteriores, sino que desarrollo todo lo que significa enseñar a vivir en nuestra época, que también es la época de Internet; en nuestra civilización, en la cual tan a menudo nos sentimos desarmados cuando no instrumentalizados, y en nuestra era, que es a la vez antropocena desde el punto de vista de la historia de la tierra y planetaria desde el punto de vista de la historia de las sociedades humanas.

He emprendido este trabajo con fe y pasión gracias al afectuoso impulso de Jérôme Saltet, cofundador de la editorial Play Bac, muy consciente también él del desafío antropológico que representa la educación, y animado al saber que este libro es el primero de una serie de obras titulada *Cambiar la educación*, que se publicará en la colección «Domaine du Possible» de la editorial Actes Sud, y dedicada a replantear y estudiar los múltiples y diversos problemas que afectan a nuestro sistema educativo. Agradezco a Jean-Paul Capitani y a Françoise Nyssen que me hayan permitido iniciar esta colección. También agradezco a Jean-Paul Dussausse, Didier Moreau y Jean-François Sabouret que hayan impulsado en el desierto francés la creación de la Fondation Edgar-Morin des Savoirs. Doy asimismo las gracias a los fieles amigos que me acompañan en este camino sin trazar («caminante, no hay camino, se hace camino al andar»):[1] Jean-Louis Le Moigne, Mauro Ceruti, Sabah Abouessalam, Gianluca Bocchi, Sergio Manghi, Oscar Nikolaus, Pascal Roggero, Nelson Vallejo, Alfredo Pena Vega, Ceiça Almeida, Emilio Roger Ciurana, Ana Sánchez, Claudia Fadel, Teresa Salinas, Rubén Reynaga, Carlos Delgado, y que me perdonen aquellos a los que olvido citar.

Doy las gracias una vez más a la mujer cuyo amor, valor y dedicación me dan fuerzas para vivir, sin la cual habría fallado o desfallecido, mi compañera de vida y esposa Sabah Abouessalam.

E. M.

La frase de Hans Jonas sobre la degradación de nuestro planeta es indisociable de la de Jaime Semprún sobre las carencias de nuestra educación:

¿Qué planeta les dejaremos a nuestros hijos?[1]

HANS JONAS

¿A qué hijos les dejaremos el mundo?[2]

JAIME SEMPRÚN

I
¡VIVIR!

1. ¿QUÉ ES VIVIR?

Le temps d'apprendre à vivre, il est déjà trop tard.

ARAGON[1]

Jean-Jacques Rousseau formuló el sentido de la educación en el *Émile*, donde el educador dice hablando de su pupilo: «Vivir es el oficio que yo quiero enseñarle».[2] La fórmula es excesiva, pues aprender a vivir es lo único que se puede ayudar a aprender. A vivir se aprende con las experiencias propias, primero ayudados por los padres y luego por los educadores, pero también con los libros, la poesía, las personas a las que uno conoce. Vivir es vivir como un individuo que afronta los problemas de su vida personal, es vivir como un ciudadano de su nación, y también es vivir como un ser perteneciente a la raza humana. Naturalmente, para vivir es necesario saber leer, escribir y contar. La enseñanza de la literatura, la historia, las matemáticas y las ciencias contribuye a insertarnos en la vida social; la enseñanza de la literatura es útil en la medida en que desarrolla al mismo tiempo sensibilidad y conocimiento; la enseñanza de la filosofía estimula en toda inteligencia receptiva la capacidad de reflexión, y obviamente las enseñanzas especializadas son necesarias para la vida profesional. Pero cada vez se echa más en falta la capacidad de afrontar los problemas fundamentales y globales del individuo, del ciudadano, del ser humano.

Vivir es una aventura. Todo ser humano, desde la infancia y la escuela, así como en la adolescencia, que es la edad de las grandes aspiraciones y las grandes rebeldías, y luego en el momento de elegir las grandes opciones de vida, el amor, la familia, el trabajo, y a cualquier edad hasta el final de la vida, toda persona, decíamos, corre el riesgo del error y la ilusión, del conocimiento parcial en ambos sentidos de la palabra.

La escuela y la universidad enseñan conocimientos, pero no la propia naturaleza del conocimiento, el cual entraña en sí mismo el riesgo de errar y de engañarse, pues todo conocimiento, desde el propiamente perceptivo hasta el expresado a través de palabras, ideas, teorías y creencias, es a la vez una traducción y una reconstrucción de lo real. En toda traducción cabe el error (*traduttore, traditore*), lo mismo que en toda

reconstrucción. Sufrimos continuamente la amenaza de equivocarnos sin ser conscientes de ello. Estamos condenados a la interpretación, y necesitamos métodos para que nuestras percepciones, ideas y visiones del mundo sean fiables.

Por lo demás, cuando consideramos las certidumbres de los siglos pasados, incluidas las científicas, pero también cuando consideramos las certidumbres del siglo XX, vemos errores e ilusiones de los que creíamos estar curados. Y sin embargo nada nos asegura que estemos inmunizados contra nuevas certidumbres vanas, contra nuevos errores e ilusiones que no habíamos detectado. Por otra parte, la creciente falta de reconocimiento de los problemas complejos, la superabundancia de los saberes separados y dispersos, parciales y fragmentarios, cuya dispersión y parcialidad son en sí mismas fuentes de error, todo ello nos confirma que uno de los problemas clave de nuestra vida de individuos, de ciudadanos y de seres humanos en la era planetaria es el relativo al conocimiento. No hay lugar donde no se enseñen conocimientos, pero en ninguna parte se enseña qué es el conocimiento, precisamente ahora que cada vez más investigaciones empiezan a penetrar en la zona más misteriosa de todas que es la del cerebro/inteligencia humana.

De ahí la necesidad vital de introducir, desde la primera enseñanza hasta la universidad, el conocimiento del conocimiento. Por lo tanto, enseñar a vivir no es sólo enseñar a leer, escribir y contar, no es sólo enseñar los conocimientos básicos de historia, geografía, ciencias sociales y ciencias naturales. No es concentrarse en los saberes cuantitativos ni dar prioridad a las formaciones profesionales especializadas, sino introducir una cultura de base que incluya el conocimiento del conocimiento.

La cuestión de la verdad, que es la del error, me ha perseguido de manera especial desde la adolescencia. Yo no heredé una cultura transmitida por mi familia. Por eso encontraba algo convincente en cada una de las ideas contrapuestas. ¿Hay que reformar la sociedad o hacer la revolución? La reforma me parecía más pacífica y humana pero insuficiente; la revolución, más radicalmente transformadora pero peligrosa.

Al principio de la guerra me parecía estar totalmente inmunizado frente a la Unión Soviética, es decir, frente al comunismo estalinista.

Pero a partir de la contraofensiva que liberó Moscú y, simultáneamente, de la entrada en la guerra de Japón y Estados Unidos (diciembre de 1941), lo cual confirió a la guerra carácter mundial, tuvo lugar en mi mente un proceso de conversión: el atraso del zarismo (Georges Friedmann)[3] y el cerco capitalista me servían para explicar las carencias y vicios de la URSS. Una vez roto el cerco capitalista, tras la victoria de los pueblos, florecería una cultura fraternal, auténticamente comunista. Lo que había aprendido de Trotski, Souvarine,[4] y tantos otros quedó reprimido en los sótanos de mi mente. Una esperanza casi cósmica barría cualquier reticencia.

El desencanto empezó con el deshielo soviético. Una sucesión de mentiras enormes y crapulosas me desmoralizó hasta el choque final que fue para mí el proceso contra Rajk, celebrado en Budapest en septiembre de 1949. Finalmente fui expulsado del

partido, lo cual cortó el cordón umbilical que me unía a él y me liberó (1951). Al cabo de unos años me entregué a un trabajo de autocrítica, que publiqué en 1959,[5] para comprender las causas y mecanismos de mis errores debidos no tanto a mi ignorancia como a mi sistema de interpretación y justificación, mediante el cual había reprimido como secundarios, provisionales y epifenomenales los vicios que constituían la propia naturaleza del sistema estalinista. Creo haberme desembarazado para siempre de los pensamientos unilaterales y de la lógica binaria que ignora contradicciones y complejidades.

Entonces descubrí que el error puede ser fecundo siempre que se le reconozca, que se diluciden su origen y su causa para evitar que vuelva a producirse.

El trabajo liberador de la autocrítica que realicé quiso llegar hasta la raíz. Y comprendí que la raíz del error y la ilusión es ocultar los hechos que nos molestan, anestesiarlos y borrarlos de nuestra mente. Ya sabía gracias a Hegel que una verdad parcial lleva al error global. Comprendí mejor gracias a Adorno («la totalidad es la no verdad») que la verdad total es un error total.

Comprendí hasta qué punto nuestras certidumbres y creencias pueden engañarnos, aprendí a reflexionar retrospectivamente sobre todas las cegueras que llevaron a Francia a la guerra de 1939 sin saber prepararla, aprendí a reflexionar sobre todos los errores e ilusiones de nuestro Estado Mayor en 1940 y sobre todas las aberraciones y espejismos que vinieron después. Y aprendí a pensar en la marcha sonámbula de una nación desde 1933 hasta 1940, que no sólo fue económica, que no sólo fue de civilización, sino también de pensamiento. Me pregunto si las angustias, el malestar y las desdichas que tanto están aumentando en nuestra época no son responsables de las fobias y cegueras de rechazo y odio: «Despiertos duermen»,[6] decía Heráclito.

Ya en mi libro *El hombre y la muerte*,[7] escrito en 19481950, había descubierto la importancia del mito y del imaginario, que forman parte de la propia realidad humana. Desde entonces sé que son portadores de verdades profundas, pero también de muchas ilusiones.

Autocrítica fue un nuevo punto de partida de una difícil búsqueda de la verdad a la cual se consagró nuestra revista *Arguments*[8] (1957-1962), lugar de revisión de las ideas recibidas o de lo que se consideraban evidencias, esfuerzo de replanteamiento que nos permitió «superar» el marxismo (integrando a Marx). Dicho esfuerzo de búsqueda fue continuado en otro terreno en el CRESP,[9] dirigido por Cornélius Castoriadis y Claude Lefort, a los que me uní en 1963.

Poco antes, a raíz de un ingreso hospitalario, había decidido examinar cuáles eran mis «verdades», lo cual dio lugar a un manuscrito publicado ocho años más tarde con el título de *Le Vif du sujet*.

Mi obsesión por el conocimiento «verdadero» me llevó a descubrir en 1969-1970, gracias a una estancia en California, la problemática de la complejidad. De hecho, la noción de complejidad vino a iluminar retrospectivamente mi forma de pensar, que ya

relacionaba conocimientos dispersos, ya se enfrentaba a las contradicciones en vez de orillarlas, y ya se esforzaba por superar alternativas consideradas insuperables. Esta forma de pensar, aunque soterrada, no había desaparecido durante mi euforia comunista en el curso de la guerra.

En adelante no serán sólo los errores de hecho (de ignorancia) y de pensamiento (dogmatismo), sino el error de un pensamiento fragmentario y por lo tanto parcial, el error del pensamiento binario que solamente ve *o/o*, incapaz de combinar *y/y*, y, más profundamente, el error del pensamiento reductor y del pensamiento disyuntivo, ciegos a toda complejidad, los que conformarán el problema que hay que tratar. La palabra *método* se me ocurrió para indicar que era preciso emprender un camino largo y difícil hasta llegar a concebir los instrumentos de un pensamiento que fuese pertinente a fuerza de ser complejo.

Y de camino, adquirí la convicción de que nuestra educación, si bien proporciona herramientas para vivir en sociedad (leer, escribir y contar), si bien proporciona elementos (por desgracia separados) de una cultura general (ciencias de la naturaleza, ciencias humanas, literatura, artes), si bien se dedica a preparar o a impartir una educación profesional, adolece de una enorme carencia en lo que atañe a una necesidad primordial del vivir:[10] equivocarse y engañarse lo menos posible, reconocer fuentes y causas de nuestros errores e ilusiones, buscar en toda ocasión el conocimiento más pertinente posible. De ahí surgió una necesidad primera y esencial: enseñar a conocer el conocimiento que siempre es traducción y reconstrucción. ¿Significa eso que pretendo aportar la verdad? Tan sólo aporto medios para luchar contra la ilusión, el error y la parcialidad. Las teorías científicas, como demostró Popper, no aportan ninguna verdad absoluta y definitiva, sino que progresan superando errores. Lo que yo aporto no es una receta, sino medios para despertar y estimular las mentes en su lucha contra el error, la ilusión, la parcialidad y, sobre todo en esta época nuestra de desorientación, de dinamismos incontrolados y acelerados y de oscurecimiento del porvenir, contra errores e ilusiones que en la crisis actual de la humanidad y de las sociedades pueden ser peligrosos y tal vez mortales.

El error y la ilusión dependen de la naturaleza misma de nuestro conocimiento, y vivir es enfrentarse sin cesar al riesgo de error y de engaño al optar por una decisión, una amistad, un lugar donde vivir, un cónyuge, un oficio, una terapia, un candidato a las elecciones, etc. Vivir es tener la necesidad de actuar, de poseer conocimientos pertinentes que no sean ni mutilados ni mutiladores, que coloquen todos los objetos y acontecimientos en su contexto y su complejidad.

Sin embargo, hay que tomar decisiones, y para ello hay que elegir. Lo que el pensamiento complejo enseña es a ser consciente de que toda decisión y toda elección constituyen una apuesta. A menudo una acción es desviada de su sentido cuando entra en un medio de inter-retroacciones múltiples, y puede volverse contra su autor como un

bumerán. ¡Cuántas derrotas y desastres no ha provocado la convicción temeraria de la victoria! ¡Cuántos giros funestos se han dado tras una borrachera de libertad como las de la plaza Tahrir y la plaza Maidan!

Vivir es una aventura que en sí misma conlleva siempre nuevas incertidumbres, acompañadas a veces de crisis o catástrofes personales y/o colectivas. Vivir es afrontar continuamente la incertidumbre, incluso en la única certidumbre que tenemos, la de nuestra muerte, de la cual desconocemos la fecha. No sabemos dónde ni cuándo seremos felices o desdichados, no sabemos qué enfermedades sufriremos, no conocemos de antemano nuestras dichas ni nuestros infortunios. Hemos entrado además en una gran época de incertidumbres en lo tocante a nuestro futuro, al futuro de nuestras familias, de nuestra sociedad, de la humanidad globalizada.

Como anunció Ulrich Beck,[11] vivimos en una sociedad en la cual proliferan riesgos nuevos, ligados a percances técnicos de todas clases: aviones que se estrellan, accidentes de coche, naufragios masivos, riesgos creados por las centrales nucleares pacíficas, y sobre todo un peligro mortal para la humanidad a causa de la multiplicación de armas nucleares. Patrick Lagadec[12] nos dice que nuestra «civilización del riesgo» «fabrica» catástrofes económicas, políticas, ecológicas y culturales de manera sistémica. Por lo tanto, para enseñar a vivir también hay que enseñar a afrontar las incertidumbres y los riesgos.

Vivir nos enfrenta sin cesar a nuestros semejantes, ya sean éstos familiares, conocidos, desconocidos o extranjeros. Pero al conocer y relacionarnos con alguien necesitamos comprender a ese alguien y ser comprendidos por él. Vivir implica la necesidad imperecedera de comprender y de ser comprendido. Nuestra época de comunicaciones no es sin embargo una época de comprensión. Durante toda la vida nos exponemos a la incomprensión de los demás respecto a nosotros y de nosotros mismos respecto a los demás. En las familias existe incomprensión entre los hijos y los padres, entre los padres y los hijos, hay incomprensión en los talleres y las oficinas, incomprensión de los extranjeros cuyas costumbres y hábitos desconocemos. La comprensión humana no se enseña en ninguna parte. Pero el mal de la incomprensión corroe nuestras vidas, provocando comportamientos aberrantes, rupturas, insultos y dolor.

Así pues, nuestra educación nos enseña a vivir de forma muy parcial e insuficiente, y es que nuestra educación se aparta de la vida, ignorando los problemas permanentes del vivir que acabamos de mencionar y dividiendo los conocimientos en compartimentos estancos. La tendencia tecnoeconómica, cada vez más poderosa e influyente, tiende a

reducir la educación a la adquisición de competencias socioprofesionales en detrimento de las competencias existenciales, que pueden regenerar la cultura e introducir temas vitales en la enseñanza.[13]

Es preciso entonces obedecer el mandato del *Émile* de Rousseau: debemos «enseñar a vivir». Ciertamente no hay recetas de vida; pero se puede enseñar a relacionar los saberes con la vida. Se puede enseñar a desarrollar lo mejor posible una cierta autonomía y, como diría Descartes, un método para conducir bien la mente, lo cual permite afrontar de una forma personal los problemas del vivir. Y se puede enseñar a cada individuo aquello que ayuda a evitar las trampas que permanentemente nos tiende la vida.

2. ¿VIVIR BIEN?

¿Qué significa vivir? La palabra *vivir* tiene una primera acepción: estar vivo; pero adquiere un sentido pleno cuando se distingue entre vivir y sobrevivir. Sobrevivir es *subvivir*, verse privado de los goces que la vida puede aportar, satisfacer con dificultad unas necesidades elementales y alimenticias, no poder realizar las propias aspiraciones individuales. Vivir, por oposición a sobrevivir, significa poder desplegar las propias cualidades y aptitudes.

En muchas sociedades, entre ellas la nuestra, una parte de la población se ve condenada a subvivir, pero la mayoría viven alternando el sobrevivir y el vivir.

¿Es vivir bien sufrir coerciones y obligaciones? ¿No es vivir de forma prosaica, es decir, sin placeres, alegrías ni satisfacciones? Vivir de forma poética sería la realización plena, la comunión, el amor y el juego. ¿No estamos acaso condenados a alternar lo prosaico y lo poético en nuestras vidas?

¿No son nuestros momentos de plenitud aquellos en que sentimos que «estamos bien»? Estar bien y bienestar son entonces sinónimos: estamos en bienestar junto a una persona amada, entre comensales amistosos, en presencia de una buena acción, en medio de un hermoso paisaje.

Pero la palabra *bienestar* se ha degradado al identificarse con las comodidades materiales y las facilidades técnicas que produce nuestra civilización. Es el bienestar de los sillones mullidos, del mando a distancia, de las vacaciones exóticas, del dinero siempre disponible.

El incremento del PIB, del consumo de las familias y de los índices de satisfacción de los consumidores indica el crecimiento de ese bienestar, pero ignora que en el crecimiento del bienestar material se desarrolla un malestar psíquico y moral. Ésta fue la lección de la juventud californiana, que en la década de 1960 huyó del bienestar de las familias más ricas del mundo para vivir en comunidades frugales y buscar la intensidad del vivir en el éxtasis de los conciertos de rock, la hierba y las drogas. Hoy es la vía de la sobriedad feliz propugnada por Pierre Rabhi.[14]

De hecho, el bienestar occidental se identifica con tener mucho, cuando existe una clara oposición, tantas veces señalada, entre ser y tener. La noción de *buen vivir* engloba todos los aspectos positivos del bienestar occidental, rechaza sus aspectos negativos, que provocan malestar, y abre la vía a una búsqueda del buen vivir que conlleva aspectos psicológicos, morales, de solidaridad y con vivialidad. Habría que introducir, por lo tanto, en la preocupación pedagógica el buen vivir, el «saber vivir», «el arte de vivir», y eso es cada vez más necesario dada la degradación de la calidad de vida que sufrimos bajo el reino del cálculo y de la cantidad, dada la burocratización de las costumbres, los progresos del anonimato, de la instrumentalización en la que el ser humano es tratado como un objeto, dada la aceleración general, desde el *fast food* hasta la vida cada vez más cronometrada. Eso nos conduce a la idea de que la aspiración a vivir bien requiere la enseñanza de un saber vivir en nuestra civilización.

Vivir se sitúa en un tiempo y un lugar concretos. El tiempo es el nuestro y el lugar es no sólo nuestro país, sino nuestra civilización típicamente occidental con su economía, sus técnicas, sus costumbres y sus problemas de vida cotidiana.

3. SABER VIVIR: FILOSOFÍA DE LA FILOSOFÍA

La filosofía, tomada en el sentido literal del término (amigo o amante de la sabiduría), identifica la práctica de la sabiduría con un auténtico saber vivir.

Sin embargo, el término *filosofía* ha adquirido un sentido más amplio que conlleva una interrogación sobre el mundo, la realidad, la verdad, la vida, la sociedad, el ser y el espíritu humano. No es una disciplina, no tiene compartimentos, sino que indaga en todo lo relacionado con la experiencia humana. Y además se interroga sobre la sabiduría: desde los griegos, se entiende la sabiduría como una vida guiada por la razón y el autocontrol, o bien como una vida que sabe gozar de sí misma. Sea cual sea la concepción adoptada, los modelos de sabiduría, aunque han variado a lo largo del tiempo, siempre comportan una aspiración a la lucidez y una voluntad de actuar en favor de lo que se considera buen vivir.

La filosofía se ha convertido en una profesión, la de los profesores de filosofía, y se ha dividido en ramas pedagógicas: filosofía general, historia de la filosofía, ética... La psicología y la sociología, por su parte, se le han escapado y, en su pretensión de ser científicas, se han hecho autónomas. La sabiduría entonces se ha encontrado disuelta en estas separaciones.

La filosofía, además, se ha encerrado en sí misma. Mientras que hasta Bergson y Bachelard la filosofía interrogaba a las ciencias, hoy sólo algunos filósofos como Michel Serres, Jean-Jacques Salomon o Isabelle Stengers reflexionan acerca del devenir de la ciencia, que transforma nuestra visión del mundo y nuestro propio mundo. Es obvio que

muchos profesores de filosofía no se encierran en sí mismos, pero ello no se traduce en los programas y desde luego es algo que sólo de forma marginal interviene en su cultura universitaria, aunque sea del más alto nivel.

Cuando se le preguntaba a Hegel qué era la filosofía, contestaba irónicamente: «La filosofía es aquello con lo que los profesores de filosofía se ganan la vida».[15]

Las clases de filosofía se imparten sólo en los últimos cursos del bachillerato, pero incluso ahí están amenazadas. También es cierto que los programas ignoran que una filosofía viva debería dedicarse al buen vivir, a lo que en la tradición filosófica se designa como «la vida buena»; y esta misión debería iniciarse desde el comienzo de la enseñanza secundaria, empezando por interrogar la condición humana (cosa que indicamos más adelante), pues no puede haber filosofía sin antropología, ni antropología sin filosofía. Habría que retomar todas las grandes cuestiones de su historia, referidas no sólo al conocimiento del mundo sino al mundo del conocimiento, a las formas de conocimiento, al conocimiento del conocedor (al «conócete a ti mismo» de Sócrates).

¿Y qué sucede hoy con la sabiduría? El mundo, por influencia occidental, ha adoptado un modelo prometeico, activista, de dominio, de conquista del poder sobre la naturaleza, y este control coarta toda idea de sabiduría. El problema de la muerte y de la vida (¿qué hacer con ella?) queda ocultado por la agitación hacia la que nos vemos arrastrados. La desaparición de las antiguas solidaridades ha sido paralela al desarrollo del individualismo. El individualismo posee una cara luminosa y clara: es la cara de las libertades, la autonomía, la responsabilidad; pero también posee un lado oscuro: el del egoísmo, la atomización, la soledad y la angustia. Ya hemos señalado antes los progresos del malestar, y no sólo entre quienes se ven privados del bienestar material, sino también entre quienes gozan de ese bienestar.

Existe como contrapartida una necesidad contemporánea si no de sabiduría, sí al menos de huida de la superficialidad, de la frivolidad, de la intoxicación consumista, del poder del dinero; una necesidad de relación serena entre el cuerpo, el alma y la mente. De ahí que se recurra a Oriente, al budismo, al zen, a los gurús y a la metafísica *new age*. De ahí también que se recurra a formas propiamente occidentales de tratar la relación alma-cuerpo-mente como son las psicoterapias y los psicoanálisis.

¿Dónde podemos hallar entonces la sabiduría en el seno de nuestra civilización de la desmesura, de esa *hybris* que los griegos identificaban con la locura? ¿Se puede llevar una vida razonable en un mundo desquiciado? Podríamos preguntarnos además si comer de manera saludable, llevar una vida sana, no exponerse a riesgos, no superar jamás la dosis prescrita..., si esa vida razonable no es una vida sin vida. La vida conlleva un mínimo de gasto, de gratuidad, de insensatez. Como decía Castoriadis: «El hombre es ese animal loco cuya locura ha inventado la razón».[16] ¿Qué es pues una vida razonable? En realidad no tenemos ningún criterio razonable de vida razonable.

Como ya hemos dicho, la vida es un tejido mezclado o alternado de prosa y poesía. Podemos llamar prosa a las condiciones prácticas, técnicas y materiales que son necesarias para la existencia. Y poesía a todo aquello que nos transporta a un estado distinto: primero la poesía misma, la música, el baile, el goce y, naturalmente, el amor. En las sociedades arcaicas, la poesía y la prosa estaban estrechamente entretejidas. Por ejemplo, antes de salir para una expedición, o en el momento de la cosecha, había bailes y cantos, todo lo cual formaba parte de los ritos. Ahora vivimos en una sociedad que evidentemente tiende a separar la prosa de la poesía, y de hecho se está produciendo una enorme ofensiva de prosa ligada a la gran ofensiva técnica, glacial, mecánica, cronometrada, donde todo se paga, donde todo tiene un valor monetario. La poesía, naturalmente, intenta defenderse en el amor, las amistades, las pasiones. La poesía es la estética, es el goce, es el amor, ¡es la vida por oposición a la supervivencia!

¿Qué es una vida razonable? ¿Es llevar una vida prosaica? ¡Qué locura! Pero la prosa nos hace falta para sentir la poesía, pues si tuviéramos una vida permanentemente poética ya no la sentiríamos.

Claro que necesitamos racionalidad en nuestras vidas.[17] Pero también necesitamos afectos, es decir, apego, plenitud, alegría, amor, exaltación, juego, Yo, Nosotros.

Incluso hay que aceptar o buscar los momentos de lo que Bataille denominaba la *consumación*,[18] exaltación extrema que comporta gasto, derroche y locura.

Se vive muy mal sin razón, pero se vive muy mal sin pasión. Por eso la racionalidad no puede consistir sino en llevar nuestras vidas como una navegación permanente, como una dialéctica razón-pasión. Que no haya pasión sin razón, ni razón sin pasión.

La sabiduría, como muy bien dice Patrick Viveret,[19] residiría en la unión de serenidad e intensidad. Y la buena dialéctica de la razón y la pasión sería aquella que está guiada por la bondad y el amor. Es la única vía para superar lo que ha inventado el *Homo sapiens-demens*: el odio, la maldad gratuita, la voluntad de destruir por destruir.

La nueva sabiduría conlleva la comprensión de que toda vida personal es una aventura insertada en una aventura social, a su vez insertada en la aventura de la humanidad.

La sabiduría moderna debe ser un poco loca. O mejor dicho, debe ser reemplazada por un arte de vivir continuamente renovado, continuamente inventado.

Sabemos que la aptitud de gozar (entiendo por ello gozar de la vida) es al mismo tiempo la aptitud de sufrir. Si aprecio el vino buenísimo, sufro cuando me obligan a beber un vino que me parece malo, mientras que si no hubiese cultivado mi aptitud gustativa, podría beber perfectamente cualquier brebaje sin que me importara. De la misma forma, la aptitud para la felicidad es la aptitud para la desdicha. Si hemos conocido la felicidad con un ser querido y ese ser nos abandona o muere, somos

desdichados justamente porque hemos conocido la felicidad. ¿Es preciso, para no ser desdichado, dejar de ser feliz? El *Tao Te Ching* dice: «La desdicha va del brazo de la felicidad, la felicidad está al pie de la desdicha».

No es la felicidad lo que hay que perseguir. Cuanto más la perseguimos, más se nos escapa. Hay que buscar el arte de vivir, que por añadidura nos proporciona grandes y pequeñas felicidades.

Lo que hay que salvaguardar de la sabiduría es aquello que nos evita la bajeza, el ceder a pulsiones vengativas, punitivas. Eso supone considerables dosis de autoexamen, de autocrítica y de aceptación de la crítica de los demás. Rechazar las ideas de venganza y de castigo constituye el centro de la sabiduría. Se trata de una ética en la que están implicadas las virtudes antiguas, las que ahora vuelven a nosotros desde Oriente: saber distanciarse de uno mismo, saber objetivarse.

Esta distanciación podemos efectuarla directamente, como Montaigne. Se trataría entonces de verse uno mismo como objeto sabiéndose al mismo tiempo sujeto; es decir, descubrirse, examinarse, criticarse a uno mismo. Comprenderse, como veremos más adelante, es necesario para comprender a los demás. Es algo vital, pero actualmente no se enseña. Incluso se ha devaluado la introspección. Sin embargo, es justamente lo que hay que enseñar y aprender: saber distanciarse, saber objetivarse, saber aceptarse, saber meditar, reflexionar.

He aquí lo que una filosofía renovada podría aportar a los alumnos desde la edad más temprana. La filosofía debe dejar de ser considerada como una asignatura para convertirse en motor y guía de la enseñanza para la vida. Debe volver a ser socrática, es decir, diálogo y debate constantes. Debe volver a ser aristotélica, es decir, «poner en ciclo» (*enciclopediar*) los conocimientos adquiridos y las ignorancias descubiertas por nuestra época. Debe volver a ser platónica, es decir, ha de interrogarse acerca de las apariencias de la realidad. Debe volver a ser presocrática y lucreciana, reinterrogando al mundo a la luz y la oscuridad de la cosmología moderna.

4. Enfrentarse a las incertidumbres

Las ciencias nos han hecho adquirir muchas certidumbres, pero también nos han revelado en el transcurso del siglo XX innumerables campos de incertidumbres. El sistema educativo debería comportar una enseñanza de las incertidumbres que han aparecido en las ciencias físicas (microfísicas, termodinámica, cosmología), las ciencias de la evolución biológica y las ciencias históricas.

La incertidumbre está en el corazón de la ciencia

La «ciencia clásica» se basaba en un determinismo absoluto y, por lo tanto, en una eliminación total del azar. Es algo que puede apreciarse en la figura del demonio de Laplace, que al poseer el conocimiento total conocería a la vez todo el futuro y todo el pasado. Aunque hasta cierto punto perdure en la ciencia moderna, ese ideal determinista ha quedado hoy privado de su sustancia. Y ello gracias, en primer lugar, al segundo principio de la termodinámica, que introdujo un principio de desorden en el universo. A comienzos del siglo XX, la mecánica cuántica vino a su vez a poner en entredicho la concepción clásica, ya no sólo con el azar, sino con una impredecibilidad y una incertidumbre fundamentales acerca del comportamiento, e incluso de la naturaleza, de los objetos microfísicos. De ahí surgió una incertidumbre *lógica*, además de una incertidumbre empírica. A partir de los trabajos de Hubble sobre la expansión del universo, se pudo poner de manifiesto la incertidumbre que pesa sobre sus orígenes, sus constituyentes y su devenir, creando los conceptos de «materia negra» y de «energía negra». Finalmente, las teorías del caos nos enseñan que, incluso cuando un sistema es determinista, la incertidumbre que reina sobre las condiciones iniciales hace que no se pueda predecir el comportamiento. Ya no se puede eliminar la incertidumbre porque no se pueden conocer con una precisión perfecta todas las interacciones del sistema, sobre todo cuando el sistema es complejo. La impredecibilidad se halla por lo tanto en el corazón mismo del propio determinismo.

El enfoque por inducción y deducción, que es a la vez la base de la ciencia clásica y de nuestra forma habitual de conocer el mundo, ha quedado en entredicho. Popper ha mostrado los límites de la inducción, y el teorema de Gödel ha mostrado los de la deducción.[20] La calidad probatoria de la racionalidad ya no es absoluta.

La ciencia clásica se basaba en tres principios: la separación, la reducción y el determinismo. Ahora bien, cada uno de ellos muestra hoy sus carencias. Y es que nos hemos percatado de que la ciencia clásica tendía a separar elementos que de hecho están ligados (de ahí el tema de la complejidad); cuando aparece algún fenómeno nuevo se nos demuestra que no podemos reducir el conocimiento de un sistema al de sus constituyentes básicos, y por último el determinismo ya no se aguanta por las razones que antes hemos mencionado.

Si bien hoy esta ruptura ya es un hecho, no es menos cierto que los científicos carecen de la cultura epistemológica necesaria para concebir un cambio de paradigma. Es verdad que cada uno en su disciplina intenta negociar con la incertidumbre. Pero no se plantea el problema de conjunto. No se alcanza a pensar ese problema de forma radical y global; un problema en el que en última instancia la irrupción de la incertidumbre no es más que uno de los aspectos que deben considerarse. Es preciso, pues, cambiar la forma de concebir el conocimiento científico.[21]

Incertidumbre y duda están ligadas, la una llama a la otra y la otra llama a la una. Hegel decía: «El escepticismo es la energía del espíritu», pues socava los dogmas y las creencias. La tendencia dominante en la ciencia clásica, que es la búsqueda de la certidumbre, ahora se halla ya dialécticamente ligada al descubrimiento de las incertidumbres. Este descubrimiento nos lleva a abandonar «la adicción a las certidumbres», según la expresión de Daniel Favre, que es lo que nos vuelve miopes, cuando no ciegos. Por otra parte, la plena conciencia de la trampa permanente que nos tienden los errores y las ilusiones, que siempre adoptan la apariencia de verdades ciertas, debe poner en marcha la duda. La necesidad de la duda se ve incrementada en esta época nuestra, en que falsas informaciones, rumores y habladurías no sólo circulan a través del boca a oreja, sino que se propagan a una velocidad y con una amplitud inauditas por Internet. No obstante, también es preciso saber que la duda incontrolada e ilimitada se transforma en la certidumbre paranoica de que todo es falso o simplemente mentira. También hay que saber dudar de la duda.

Para ello es necesario, aquí y ahora más que nunca, recurrir a la reflexión. La reflexión, tan necesaria para la eficacia del pensamiento y de la decisión, se sacrifica justamente en aras de la eficacia del pensamiento y de la decisión, una eficacia calculada según la lógica cuantofrénica de los expertos, raras veces sometida a meditación. Por doquier se acumulan los resultados de sondeos, encuestas, evaluaciones y estudios sin que nadie intente reflexionar sobre ellos; es decir, considerarlos desde distintos ángulos, hacerlos pasar de un sector de la mente a otro, como los rumiantes se pasan la comida de un estómago a otro.

Lo absorbemos todo sin digerirlo y rechazamos como desecho lo que deberíamos absorber. A esos pseudodesechos deberíamos aplicarles el mismo tratamiento que los conejos a sus primeros excrementos. Éstos son ricos en bacterias suculentas, y los conejos se comen esos excrementos tan nutritivos.

La incertidumbre, al entroncar con las virtudes del escepticismo hegeliano, destruye nuestras certidumbres artificiales y nos muestra los riesgos del presente, los límites del saber y la parte de misterio del universo. Se opone así a la tendencia perezosa de la mente, que con facilidad adopta la convicción y tiende a transformar la teoría en doctrina, cuando no en dogma. Ahora bien, hay una diferencia radical entre una teoría y una doctrina. La teoría es por esencia «biodegradable», refutable por medio de elementos de conocimiento nuevos. Una doctrina, si bien puede tener los mismos elementos constituyentes que una teoría, rechaza en cambio cualquier clase de modificación cuando se la contradice. Ahora bien, incluso en las ciencias, las teorías tienden con el tiempo a petrificarse en doctrinas. Tomar conciencia, por lo tanto, del carácter cambiante de las teorías científicas, y sobre todo de la incertidumbre acerca de nuestro propio conocimiento, nos permitiría, por ejemplo, comprender mejor por qué la mayoría de las teorías científicas del siglo XIX, excepto la termodinámica y la teoría de la evolución, están hoy obsoletas.

5. Las incertidumbres del vivir[22]

La incertidumbre es inseparable del vivir. Todo nacimiento es incierto y con él comienza una vida que no tiene más certidumbre que la muerte, cuya fecha y causa son sin embargo inciertas.

La expresión del poeta griego Eurípides, formulada hace veinticinco siglos, es más actual que nunca: «Lo esperado no se cumple, y a lo inesperado un dios abre la puerta». El abandono de las concepciones deterministas de la historia humana, que creían poder predecir nuestro futuro; el examen de los grandes acontecimientos y accidentes de nuestro siglo, que fueron todos inesperados, y el carácter desconocido de la aventura humana deben incitarnos a disponer nuestras mentes a esperar lo inesperado y hacerle frente. Es necesario que todos los que tienen la misión de enseñar ocupen la vanguardia de la incertidumbre de nuestro tiempo.

Toda acción, una vez iniciada, tiende a escapar de las intenciones y la voluntad de su autor y a entrar en un juego de interacción y retroacción con el medio (social o natural) que puede modificar su curso, y a veces hasta invertirlo. Es lo que yo denomino «la ecología de la acción». En la historia de la humanidad abundan los ejemplos de decisiones políticas que producen efectos contrarios a los esperados. Mi maestro Georges Lefebvre[23] solía recordar que el detonante de la Revolución francesa fue una reacción aristocrática para recuperar ciertos poderes cedidos a la monarquía absoluta de Luis XIV, lo cual desencadenó la convocatoria de los Estados Generales de 1789. Toda decisión es por lo tanto una *apuesta*, sobre todo en un medio rico en interacciones y retroacciones, y la acción exige una *estrategia* susceptible de modificarse en función de los avatares que surjan y de las informaciones adquiridas en el transcurso de la acción.

Hemos llegado a una época en que los riesgos a los que nos expone la tecnología humana se han ampliado considerablemente, de ahí la idea de «sociedad del riesgo», de la cual deriva el principio de precaución. Se da la paradoja, naturalmente, de que por una parte la aplicación estricta del principio de precaución impide toda iniciativa, pero por otra parte la aceptación a ojos cerrados del riesgo es peligrosa. Se impone entonces un juego dialéctico que consiste en combinar riesgo y precaución, como en el avión, donde se han multiplicado sistemas de seguridad inexistentes en la locomoción terrestre. Pero a veces hay que apostar por lo uno o por lo otro.

Sólo podemos cuantificar lo probable. Ahora bien, el cálculo de probabilidades no cubre más que un pequeño campo del mundo posible, y el accidente no sólo es improbable sino inesperado. Cuando se pone el foco en las probabilidades de seguridad, se cierran los ojos a las improbabilidades de accidente. Hölderlin decía: «Donde crece el peligro también crece lo que salva».[24] Es indudable que, de haber sido plenamente conscientes de los peligros que el progreso tecnológico y la economía liberal representan

para la biosfera, hace mucho tiempo que se habría creado un organismo de regulación internacional eficaz. Actualmente hay muy poco previsto y nada decidido. Se ha atrofiado la conciencia del incremento de riesgos.

Consideremos la catástrofe de Fukushima: ésta no es sino el resultado de una doble ceguera, que por una parte prioriza los intereses económicos por encima de la seguridad de la población, y por otra lleva a ignorar las características geomorfológicas de la zona donde está implantada la central. De forma más general, podemos identificar varios tipos de riesgo ligados a la industria nuclear. El que mejor han ocultado sus partidarios es sin duda el referido a sus desechos, que siguen siendo radioactivos durante miles de años y de los que todavía no sabemos cómo deshacernos de forma limpia, pese a la grave amenaza que representan para las generaciones futuras. El riesgo de fallo técnico también está omnipresente. Sabemos que todos los días se producen en las centrales decenas de incidentes, en general de escasa gravedad. Pero cuando al problema técnico se le añade un error humano, nos acercamos peligrosamente a la catástrofe. Ha sido a raíz del atentado del 11 de septiembre de 2001 cuando se ha tomado conciencia de la falta de protección de nuestras centrales en caso de que se produjera un ataque similar al que golpeó el World Trade Center. Sin embargo, y especialmente en Francia, la apuesta por la energía nuclear ha provocado un subdesarrollo preocupante de las demás formas de energía, empezando por las energías renovables. Da bastante que pensar el hecho de que las plantas saquen su energía del sol desde hace millones de años y que nosotros aún seamos incapaces de explotar de forma masiva este recurso prácticamente ilimitado y carente de riesgos.

El caso de los antibióticos también es interesante. En la década de 1960 estábamos ingenuamente convencidos de que habíamos erradicado las bacterias patógenas gracias a los antibióticos y creíamos que no tardaríamos en eliminar los virus por el mismo procedimiento. El descubrimiento del sida por una parte y de las bacterias resistentes por otra acabó con dicha esperanza. Deseábamos reducir el riesgo de infección, pero en realidad se ha *incrementado*. Habíamos ignorado que el mundo bacteriano es un mundo que se comunica y «aprende» de la adversidad. Habíamos olvidado que los virus tienen una capacidad de mutación que desactiva las defensas. Por lo demás se constata que el hospital, lugar de curación, es asimismo un lugar de infección por culpa de las implacables enfermedades nosocomiales.

En la actualidad, los organismos modificados genéticamente presentan oportunidades y riesgos, pero a la vista de los riesgos (uno de los cuales es el dominio cada vez mayor de multinacionales como Monsanto sobre la agricultura mundial), creo que es necesario aplicar el principio de precaución. Ésta es mi apuesta actual en cuanto a este tema.

La conciencia de la incertidumbre se ha apoderado del devenir histórico. El progreso, concebido desde el siglo XIX como ley cierta de la historia humana, se ha convertido en incierto. El futuro, predecible todavía por los futurólogos en 1960, se ha

vuelto impredecible.

La incertidumbre en cuanto al futuro de la humanidad procede principalmente del curso incontrolado e impensado de los procesos técnicos, científicos y económicos, acompañado además de la ceguera que produce nuestro tipo de conocimiento parcelario y compartimentado. Los riesgos inherentes a esa gran aventura que nos arrastra producen incertidumbre, y ante ella ya no vale el principio de precaución. Así pues, riesgo e incertidumbre están ligados por una dialéctica que los remite constantemente el uno al otro.

Es preciso comprender que toda decisión no es sino una apuesta, lo cual, en vez de proporcionar una certidumbre ilusoria, genera vigilancia.

Es preciso aprender a navegar en un océano de incertidumbres a través de archipiélagos de certeza.

Habría que enseñar principios de estrategia que permitieran enfrentarse a los avatares, a lo inesperado y lo incierto, y modificar su desarrollo en virtud de las informaciones adquiridas en el trayecto.

La incertidumbre no se elimina, se negocia con ella.

6. Vivir libres

La educación para la vida debe fomentar y estimular una de las misiones básicas de toda educación: la autonomía y la libertad mental. Como ya hemos indicado, no hay autonomía mental que no dependa de aquello que la nutre —es decir, la cultura—, y que no tenga conciencia de los peligros que sobre ella se ciernen —es decir, los peligros de la ilusión y el error, de las incomprensiones mutuas y múltiples, de las decisiones arbitrarias a causa de la incapacidad de concebir los riesgos y las incertidumbres—. En resumen, la educación para la autonomía se inserta plenamente en la educación para la vida, tal y como se presenta en este libro. La educación para la libertad mental no sólo consiste en la lectura de escritores, pensadores y filósofos, sino también en la enseñanza de lo que es la libertad: la libertad de pensar es la libertad de elegir entre las diversas opiniones, teorías y filosofías. La libertad personal reside en el grado de posibilidad de elección entre las opciones que nos ofrece la vida. Así, el grado de libertad a la hora de elegir una lata de sardinas en un supermercado es menor que la que se disfruta al elegir un traje, que a su vez es menor que la libertad de elegir una residencia, menor a su vez que la libertad de elegir a un cónyuge.

Cuanto más alto es el nivel de elección, mayor es la libertad. Por eso los ricos tienen mayores niveles de libertad y mucho más variados, y por eso los indigentes se ven reducidos a una carencia de libertades prácticamente total; y por eso los pobres tienen libertades muy restringidas y los extranjeros no tienen la libertad de voto del ciudadano.

Con todo, la verdadera libertad mental no depende de la riqueza. La mente del esclavo Epitecto era más libre que la de su amo. El amo, como demostró Hegel, depende del esclavo. Aquellos que han aspirado a la libertad y se han rebelado contra la opresión han sido más libres que sus opresores. En política, la libertad es un riesgo. Kravtchenko «escogió la libertad» cuando en 1946 desertó de la embajada de la URSS, pero eso le valió ser asesinado. Rushdie fue sentenciado a muerte por una fetua. Enunciar una idea no conforme con la convicción colectiva (la de las inteligencias engañadas o ignorantes) es un peligro. La libertad puede ser peligrosa desde el momento que contradice las verdades establecidas. Es preciso comprender a los prudentes, cuyo espíritu es libre pero secreto. Es preciso celebrar a los héroes de la libertad. Eso también forma parte de la enseñanza sobre la libertad, pero el fondo de dicha enseñanza es aprender a ser consciente de lo que uno elige, es decir, consciente de los peligros, de las incertidumbres, de los cambios de sentido de la acción, y, por lo tanto, de la ecología de la acción; ser consciente de la apuesta que entraña toda elección y de que se ha de aplicar una estrategia permanente para evitar que el resultado de la elección degenere.

7. En conclusión

Hoy en día, la escuela, sobre todo en lo que respecta a los adolescentes, no aporta el provechoso viático que se necesita en la aventura de la vida. No aporta las defensas necesarias para afrontar las incertidumbres de la existencia, como tampoco aporta las defensas necesarias contra el error, la ilusión y la ceguera. Tampoco aporta, como veremos en el siguiente capítulo, los medios que permiten conocerse y comprender a los demás. No aporta la preocupación, la interrogación, la reflexión sobre la vida buena o el buen vivir. En definitiva, no enseña más que muy parcialmente a vivir, fracasando por lo tanto en lo que debería ser su misión esencial.

II
UNA CRISIS MULTIDIMENSIONAL

Nuestra Universidad actual forma en todo el mundo una proporción excesiva de especialistas en disciplinas predeterminadas, y por lo tanto artificialmente limitadas, cuando muchas actividades sociales, como el propio desarrollo de la ciencia, requieren hombres capaces de un punto de vista mucho más amplio y a la vez de una focalización en profundidad sobre nuevos problemas y progresos que transgreden las fronteras históricas de las disciplinas.[1]

LICHNEROWICZ

Cuando se habla de la crisis de la enseñanza, lo primero que viene a la mente son los aspectos más llamativos de la violencia en la escuela. Luego se piensa en la «lucha de clase» (es decir, dentro del aula), entre la bioclase adolescente y la clase enseñante adulta: indisciplina, jaleo, desobediencia, insultos, castigos, expulsiones, humillación o culpabilización. En la universidad, perturbación o deserción de las clases, utilización sistemática de Google o Wikipedia...

Cuando la visión es unilateral, uno ve el sufrimiento de los docentes o el de los alumnos. Si la mente es un poco compleja, se ve tanto el uno como el otro. Lo peor para ambos es la humillación.

Pero tanto para unos como para otros es indispensable la comprensión.

Primero hay que comprender que desde la década de 1960 se ha ido formando una bioclase adolescente con su cultura, sus costumbres (rock, vestimenta, lenguaje), su autonomía exhibida y reivindicada. En 1968 se rebeló contra la clase adulta y destruyó el sistema educativo, que luego más o menos se recompuso. Pero desde entonces la máquina enseñante se paraliza a la menor huelga estudiantil. Ahora bien, los docentes sólo conocen esa cultura juvenil de una manera muy superficial, del mismo modo que los alumnos ignoran los problemas profundos que afectan al profesorado de la enseñanza secundaria (deterioro desprestigio, funcionarización, intervención de los padres en favor de sus hijos cuando éstos sacan malas notas o son castigados, sin contar las vejaciones y agresiones, y de ahí que se imponga la disciplina como refugio, ya que es la única soberanía que queda).

Nosotros como adultos, y en mi caso como anciano, que hemos crecido en un mundo donde, como dice Michel Serres, había campos, vacas, gallineros, cerdos, plumas estilográficas, máquinas de escribir y cocinas de carbón,[2] nos sentimos desconcertados

ante una juventud que no ha visto vacas sino en el cine, que no conoce de los peces más que pedazos congelados, pero que en cambio utiliza con toda facilidad el ordenador. Antes de Internet, los medios, y en especial la televisión, eran escuelas salvajes que competían con la escuela pública; hoy Internet es la enciclopedia donde todos los saberes están a disposición del joven internauta, que quiere contraponer sus conocimientos *googleizados* a los de su profesor.

¿Cómo transformar la lucha de clase en colaboración de clase? Se ponen en cuestión los métodos pedagógicos, se recurre a la psicosociología y hasta a la psicopatología social, el profesorado busca remedios en la comprensión para aquello que causa la agresividad o el desinterés. Algunos creen además que una cooperación interdisciplinar entre enseñantes permitiría tratar mejor las realidades que las asignaturas presentan por separado.

Aquí puede verse que la crisis de la enseñanza es inseparable de lo que sería una crisis de la cultura. En el transcurso del siglo XIX empezó a forjarse una disociación que hoy es ya una separación radical entre dos ramas de la cultura, la científica y la humanística. La cultura científica ha producido unos conocimientos que ya no se incorporan a la cultura humanística; esta última ya sólo tiene vagos conocimientos mediáticos de las aportaciones fundamentales de las ciencias al conocimiento de nuestro universo físico y biológico. La cultura científica, por su parte, conoce objetos pero ignora al sujeto cognoscente y carece de reflexividad sobre el devenir incontrolado de las ciencias. La compartimentación de los conocimientos en disciplinas y subdisciplinas agrava la incultura generalizada. De ahí la necesidad de establecer comunicaciones y puentes entre estas dos ramas separadas de la cultura.

Desgraciadamente se está ejerciendo una fuerte presión sobre la enseñanza secundaria y lo superior para adaptarlas a las necesidades tecnoeconómicas de nuestra época y reducir la parte relativa a las humanidades. La vulgata tecnoeconómica hoy dominante considera las humanidades como algo carente de interés o como un lujo, lo cual lleva a reducir las horas de historia, de literatura, y a eliminar las clases de filosofía por tildarlas de mera cháchara. El imperialismo de los conocimientos calculadores y cuantitativos progresa en detrimento de los conocimientos reflexivos y cualitativos. No sólo hay falta de comunicación entre la cultura científica y la humanística, no sólo hay desprecio mutuo, estamos además ante un auténtico peligro para la cultura.

La universidad sufre más gravemente la presión de esa vulgata tecnoeconómica, que exige rentabilidad según los criterios empresariales. La creciente autonomía de las universidades respecto al Estado les ha hecho perder la autonomía respecto al dinero, y el modelo empresarial tiende a imponerse en ellas, siendo así que, como ya indicamos en nuestro discurso de Bolonia para celebrar el milenario de la primera universidad europea,[3] la universidad no debe únicamente adaptarse al presente, también debe adaptar el presente a su misión transecular.

Los estudiantes, por su parte, amenazados durante sus estudios por el sida, se ven amenazados al terminar por el desempleo.

Por otra parte, la laicidad, que es una virtud esencial de la enseñanza y de la República, está en crisis.

Las polémicas sobre el velo islámico y los signos religiosos en la escuela demuestran que los partidarios de la laicidad están divididos, pues los unos propugnan una tolerancia útil para integrar a las jóvenes del velo en la enseñanza laica y los otros propugnan la intransigencia. En realidad, lo que se plantea es una cuestión más profunda acerca de la naturaleza de la laicidad. La laicidad según el modelo de 1900 está agotada. El maestro de principios del siglo XX era portador de las Luces, su papel educador y civilizador estaba ligado al advenimiento de la III República, su combate contra el monopolio religioso era el combate del pensamiento moderno. La fe del maestro era la fe en una Trinidad laica: Razón, Ciencia y Progreso, en la que el desarrollo de cada término provocaba a su vez el desarrollo de los otros dos. Hoy la Religión está replegándose, la Ciencia muestra profundas ambivalencias, la Razón debe desconfiar de la racionalización, y el Progreso no está garantizado.

Además, la enseñanza pública en su conjunto se ve tomada a contrapié por los medios, y a menudo no sabe cómo reaccionar, si no es con el desprecio, ante la fascinación que suscitan las pantallas en los niños y en general ante la «cultura de masas», que impregna no sólo a los niños y a los adolescentes, sino a la sociedad en su conjunto. Por añadidura y sobre todo, Internet aporta ahora una gigantesca mezcla cultural de saberes, rumores y creencias de todo tipo, una especie de escuela salvaje que prescinde de la escuela oficial y en la que se están informando y formando las nuevas generaciones.

La enseñanza pública está sometida a la competencia, el cerco, la asfixia y el acoso de los medios, la televisión y, cada vez más, Internet. Los niños y los adolescentes aprenden a vivir primero a través de la familia o la calle, luego gracias a los medios, a la televisión y sobre todo a la gigantesca enciclopedia en expansión que es Internet.

Todo lo que tiene de humanista nuestra enseñanza sufre dos formidables presiones, una que quiere colonizarla desde dentro, la de la economía llamada liberal y el tecnocratismo dominantes, y la otra que la corroe y menoscaba desde fuera, la de los medios e Internet.

Todos estos elementos que caracterizan la policrisis de las mil caras, por diferentes que sean, son en cierto modo solidarios. Se puede considerar la policrisis por separado a partir de sus distintos componentes, siempre que seamos cada vez más conscientes de la solidaridad que existe entre esos diversos componentes de la crisis, tan aparentemente ajenos los unos a los otros.

Aunque es casi general la conciencia de que la educación está enferma, raras veces se consideran todas las enfermedades relacionadas como una sola enfermedad de carácter mayor. Quienes consideran la crisis de la enseñanza basándose en su propia asignatura no pueden concebir que uno de los componentes de esa crisis proceda justamente de la separación de las asignaturas. Raras veces asistimos, como en la asociación «École: changer de cap» («Escuela: cambiar de rumbo»),[4] al afán de considerar los distintos elementos en su conjunto. Y la mayoría de las veces, lo más ignorado, tanto por los enseñantes como por los alumnos, las familias, los medios y la opinión pública, son los agujeros negros en los programas, que perjudican gravemente la formación de los futuros adultos, y la naturaleza de los saberes fundamentales que hay que introducir para que constituyan una ayuda destinada a «saber vivir», en el sentido pleno de la expresión.

No debemos ni podemos aislar esta crisis de la educación de una crisis de civilización, de la cual no es más que un componente: degradación de las solidaridades tradicionales (familia extensa, vecindad, trabajo), pérdida o deterioro del superyó de pertenencia a una nación, ausencia de un superyó de pertenencia a la humanidad, individualismo con una autonomía relativa menos responsable que egocéntrica, generalización de los comportamientos incívicos, empezando por la ausencia de saludo y de cortesía, compartimentación de los despachos, los servicios y las tareas dentro de una misma administración o empresa, ausencia generalizada de puntos de apoyo, desmoralización o angustia ante el presente y el futuro.

Es necesario, pues, introducir la crisis de la educación en un contexto de crisis más amplio, teniendo en cuenta no sólo la cultura juvenil y la situación actual de la juventud, sino el conjunto de los problemas de sociedad y de civilización en los cuales están inmersos los problemas de la educación.

Vivimos una crisis de civilización, una crisis de sociedad y una crisis de democracia, al tiempo que ha irrumpido una crisis económica cuyos efectos agravan las crisis de civilización, de sociedad y de democracia. La crisis de la educación depende de las otras crisis, que a su vez dependen también de la crisis de la educación.

Unas y otras dependen de una crisis del conocimiento, que a su vez depende de las unas y las otras.

Dichas crisis se inscriben en una nebulosa espiral de crisis cuyo conjunto forma la crisis de la humanidad, abandonada a las sacudidas de las ciencias, las técnicas y la economía, en un mundo dominado por unas finanzas ebrias de beneficios y por unos conflictos gangrenados por los fanatismos asesinos.

Estas crisis revelan y oscurecen al mismo tiempo el problema de todos y cada uno de nosotros: cómo vivir la propia vida y cómo convivir.[5] Porque hacen progresar errores, ilusiones, incertidumbres e incomprensiones. Como las ilusiones, las incertidumbres y las incomprensiones progresan, deberíamos plantearnos la urgencia de crear una enseñanza capaz de hacerles frente. Pero todavía no nos interrogamos sobre las enormes lagunas que se van volviendo más anchas y profundas y que están formando unos agujeros negros en lo que atañe a la misión misma de la educación, desde la enseñanza secundaria a la universidad, que es esencialmente una: enseñar a vivir.

Empleamos tanto la palabra *crisis* que ya se ha convertido en algo trivial. *Krisis* es un término de la medicina hipocrática que originalmente designaba el momento en que una enfermedad revelaba de forma cierta sus síntomas propios, lo cual permitía establecer un diagnóstico certero junto con el remedio apropiado. En el lenguaje actual, la palabra *crisis* ha derivado en todos los ámbitos, incluidos los campos sociales y políticos, hacia un sentido de incertidumbre que hace difícil el diagnóstico.

La palabra *crisis* remite siempre a un sistema y a su organización. En su sentido más amplio designa un accidente del sistema, de origen interno o externo, que perturba su estabilidad, su funcionamiento y hasta su existencia. Todo sistema, de los seres vivos o de la sociedad, conlleva unas regulaciones que mantienen su estabilidad. Estas regulaciones obedecen a procesos de retroacción negativa (*feedback* negativo) que inhiben las desviaciones, garantizando así una relativa autonomía del sistema. Un ejemplo típico sería el sistema de calefacción que, constituido por una caldera y un termostato, mantiene la autonomía térmica de un determinado espacio. Si se producen desviaciones (*feedback* positivo), éstas tienden a perturbar cada vez más la estabilidad, la organización, y finalmente desintegran el sistema. Esa desintegración resulta fatal en los sistemas físicos. Pero en los sistemas sociales humanos la tendencia a la desintegración puede contrarrestarse mediante el desarrollo de fuerzas innovadoras o creativas que transformen el sistema regenerándolo. Una crisis puede ser regresiva y llevar al sistema a reorganizarse sobre una base menos compleja que la anterior (por ejemplo, el paso de la democracia a la dictadura); también puede ser creativa y permitir soluciones nuevas que hagan emerger nuevas cualidades. De ahí que una crisis pueda producir lo mejor, lo peor o bien una simple vuelta a la estabilidad anterior tras diversos quebrantos.

La crisis de la educación debe plantearse por lo tanto en su propia complejidad, lo cual nos remite a la crisis de la complejidad social y humana, de la que es traducción y agravante a la vez y a la que podría aportar, si pudiera hallar las fuerzas regeneradoras, una contribución específica para la regeneración social y humana. Una educación regenerada no podría por sí sola cambiar la sociedad, pero podría formar a unos adultos más capaces de afrontar su destino, más capaces de vivir con plenitud, más capaces de un conocimiento pertinente, más capaces de comprender las complejidades humanas,

históricas, sociales y planetarias, más capaces de reconocer los errores y las ilusiones en el conocimiento, la decisión y la acción, más capaces de comprenderse unos a otros, más capaces de afrontar las incertidumbres, más capaces de vivir la aventura de la vida.

En el corazón de la crisis de la enseñanza está la crisis de la educación. En el corazón de la crisis de la educación están los fallos en la enseñanza para la vida.

Saber vivir, un problema que tenemos todos, es el meollo del problema y de la crisis de la educación.

III
¡COMPRENDER!

El problema es comprender en qué consiste comprender.[1]

HEINZ VON FOERSTER

¿Qué es comprender? Existen dos comprensiones:

1. LA COMPRENSIÓN INTELECTUAL

Es la comprensión del sentido de lo que dice el otro, de sus ideas, de su visión del mundo. Una comprensión que está siempre amenazada. En primer lugar por el «ruido» que parasita la comunicación entre emisor y receptor, que crea el malentendido o el desentendido y puede ignorar el sobrentendido. También existe la polisemia de una noción que, enunciada en un sentido, se entiende en otro; así, por ejemplo, la palabra *cultura*, verdadero camaleón conceptual, puede significar *a)* todo aquello que, no siendo naturalmente innato, debe ser aprendido y adquirido; *b)* los usos, valores y creencias de una etnia o de una nación; y *c)* la «cultura culta» de nuestra civilización, que aportan las humanidades, la literatura, las artes y la filosofía.

Hay que tener en cuenta el contexto: el «¿vienes, cariño?» de una amante apasionada tiene un sentido totalmente distinto del «¿vienes, cariño?» de una prostituta.

También está la ignorancia de los ritos y costumbres de la otra categoría o clase social, en particular los ritos de cortesía, que pueden conducir al individuo a ofender inconscientemente al otro o a degradarse a sí mismo frente a los demás.

También existe muchas veces la imposibilidad de comprender, desde dentro de una teoría o una filosofía, las ideas o los argumentos de otra filosofía.

Y por último y sobre todo está la imposibilidad de comprensión de una estructura mental compleja a partir de una estructura mental reductora o simplificadora (mientras que lo contrario sí es posible).

2. LA COMPRENSIÓN HUMANA

La otra comprensión, la comprensión humana, tiene una parte subjetiva irreductible. Dicha comprensión es a la vez medio y fin de la comunicación humana.

Aquí hay que tener en cuenta la diferencia entre explicar y comprender. Explicar es considerar a una persona o a un grupo como un objeto y aplicarle todos los medios objetivos de conocimiento. La explicación puede bastar a veces para la comprensión intelectual u objetiva, pero siempre resulta insuficiente para la comprensión humana.

Esta última requiere la identificación y la proyección de sujeto a sujeto. Si veo a un niño llorando, lo comprenderé, no midiendo el grado de salinidad de sus lágrimas, sino recordando mis disgustos infantiles, identificándolo conmigo e identificándome con él.

La comprensión humana, siempre intersubjetiva, exige abrirse al otro, empatía y simpatía.

Sea próxima o lejana, reconoce al otro como semejante y a la vez como ente distinto de uno mismo: semejante por su humanidad, distinto por su singularidad personal y/o cultural. El reconocimiento de la cualidad humana del otro es una condición previa indispensable de toda comprensión. Este reconocimiento es indispensable en la vida cotidiana y se manifiesta, al nivel más elemental, por medio de la cortesía. Un simple «buenos días» dirigido al vecino, al desconocido con el que nos cruzamos durante un paseo, es justamente un signo elemental de reconocimiento, que puede corroborarse con una pequeña conversación sobre el tiempo. Los padres y los educadores hacen bien en enseñar buenos modales, pero se equivocan al imponerlos como obligación social. Se deben enseñar como necesidad humana de reconocimiento del otro. Como veremos, una de las dos necesidades individuales más profundas es ser reconocido por los demás, ya que el otro es la realización de nuestras aspiraciones.

Ahora bien, en las relaciones humanas impera la incomprensión. La hallamos dentro de la familia, en el trabajo y en la vida profesional, en las relaciones entre individuos, pueblos y religiones. Es algo cotidiano, planetario, omnipresente, que engendra malentendidos, desencadena desprecios y odios, suscita violencias y acompaña a las guerras.

El cáncer de la incomprensión cotidiana se ha extendido por doquier; con sus homicidios psíquicos («que se muera») y sus reducciones del otro a la categoría de lo inmundo («qué mierda», «el muy cerdo», «cabrón»). El mundo de los intelectuales, que debería ser el más comprensivo, es el que más gangrenado está por la hipertrofia del ego, la necesidad de consagración y de gloria. Las incomprensiones entre filósofos son especialmente sorprendentes. Estamos en la era de las incomprensiones mutuas y generalizadas.

No sólo nuestras vidas personales se ven deterioradas por las incomprensiones, el planeta entero sufre por ellas. El planeta necesita en todos los sentidos comprensiones mutuas. La incomprensión es fuente de conflictos sangrientos, que a su vez son fuente de incomprensiones. La incomprensión lleva en sí gérmenes de muerte.

La educación para la comprensión, una misión educativa importantísima, está ausente de nuestro sistema de enseñanza. Dada la importancia de la educación para la comprensión, en todos los niveles educativos y en todas las edades, el desarrollo de la comprensión requiere una reforma de las mentalidades.

La comprensión mutua entre humanos, tanto cercanos como extranjeros, es vital para que las relaciones humanas salgan de su estado de barbarie.

De ahí la necesidad de estudiar la incomprensión en sus raíces, sus modalidades y sus efectos. Dicho estudio es tanto más necesario cuanto que versaría no sobre los síntomas, sino sobre las causas de los desprecios, racismos y xenofobias. Constituiría al mismo tiempo una de las bases más seguras de la educación para la paz interior de cada uno y la paz general entre los humanos.

Los obstáculos para la comprensión humana son enormes; entre ellos se encuentra la indiferencia pero sobre todo el egocentrismo, la autojustificación, la *self deception* o autoengaño, que hace responsables a los demás y sólo ve los defectos del otro y finalmente le niega la humanidad.

La autojustificación y la *self deception* han tomado a menudo el control de la relación con el prójimo. Cada uno tiende a darse la razón, y son muchos los que se dan siempre la razón. La incomprensión produce círculos viciosos contagiosos: la incomprensión respecto al otro suscita la incomprensión del otro respecto a sí mismo.

Los obstáculos para la comprensión también son transubjetivos y supersubjetivos: el talión y la venganza son estructuras arraigadas de forma indeleble en la mente humana.

La conjunción de ambas incomprensiones, la intelectual y la humana, constituye un obstáculo importantísimo para nuestras inteligencias y nuestras vidas. Las ideas preconcebidas, la racionalización a partir de premisas arbitrarias, la autojustificación frenética, la incapacidad para la autocrítica, el razonamiento paranoico, la arrogancia, la negación, el desprecio, todos ellos son enemigos de la convivencia.

El miedo a comprender forma parte de la incomprensión. Comprender: esta palabra provoca inmediatamente un sobresalto en quienes temen comprender por miedo a tener que excusarse. Los que se niegan a comprender condenan la comprensión porque impediría la condena. Por lo tanto sería preciso no querer comprender nada, como si la comprensión constituyese un vicio horrible, condujese a la debilidad y a la abdicación. Este argumento oscurantista todavía impera entre nuestra *intelligentsia* por lo demás tan refinada.

Cuando estamos en el cine, la situación semihipnótica que nos aliena en parte proyectándonos psíquicamente en los personajes de la película es al mismo tiempo una situación que nos despierta a la comprensión de los demás. En las películas de cine

negro, también llamadas de gánsteres, hay un mensaje filosófico que pasa desapercibido. En ellas vemos a unos seres que viven en medio del crimen, de la droga, y que pueden amarse, tener amigos; descubrimos en esos seres monstruosos su humanidad. En el cine somos capaces de comprender y amar a Charlot el vagabundo, al que desdeñamos cuando lo vemos por la calle. Comprendemos que el padrino de la película de Coppola no sólo es un jefe de la mafia, sino un padre que alberga sentimientos afectuosos hacia los suyos. Sentimos compasión por los presos de las cárceles, cuando fuera del cine no vemos en ellos más que a criminales justamente castigados. Este es un mensaje del cine que normalmente no se tiene en cuenta. Cuando vamos al cine, nos sentimos partícipes de la humanidad, pero enseguida lo olvidamos; amamos a un vagabundo, a un sin techo, a un ChaplinCharlot, pero al salir del cine nos apartamos de ellos y decimos que huelen mal. Sin embargo, mientras ha durado la película se ha transmitido su mensaje.

Es el mensaje de la comprensión antropológica, que lleva consigo la conciencia de la complejidad humana. Consiste en comprender que los seres humanos son seres inestables capaces de lo mejor y de lo peor (algunos pueden tener mejores posibilidades que otros), que tienen múltiples personalidades potenciales, y que todo depende de los acontecimientos y de los accidentes que les afecten. Es algo que más o menos ya dijo Hegel, algo que es fundamental para la comprensión de los demás: «Si llamáis criminal a quien ha cometido un crimen estáis borrando todos los demás aspectos de su personalidad o de su vida que no son criminales».[2]

Ahora bien, el principio de reducción es inhumano cuando se aplica a lo humano. Impide comprender que ningún criminal es íntegramente criminal, y que también él tiene su personalidad múltiple. Exige que quien ha cometido un crimen sea en todo momento criminal, criminal por esencia, íntegramente monstruoso.

Las situaciones son determinantes: en situaciones de guerra (que hallamos a escala microscópica en las guerras conyugales) pueden salir a la luz condiciones odiosas o criminales.[3] Yo he percibido a lo largo de mi vida muchas derivas: personas que en un principio eran pacifistas y odiaban la guerra se convirtieron a partir de 1941 en colaboracionistas; militantes que se hicieron comunistas por generosidad se transformaron después en inquisidores y, en los países del Este, en verdugos. Los actos asesinos denominados terroristas son cometidos por grupos que están como alucinados en su pecera y que viven ilusoriamente una guerra total en tiempo de paz. Pero en cuanto la pecera se rompe, muchos vuelven a convertirse en pacíficos.

3. Los mandamientos de la comprensión

La comprensión intelectual necesita aprehender juntos el texto y el contexto, el ser y su entorno, lo local y lo global. La comprensión humana necesita esa comprensión, pero también y sobre todo comprender lo que vive el prójimo.

La comprensión nos pide que evitemos la condena perentoria, irremediable, como si no hubiéramos conocido jamás nosotros mismos ningún fallo ni cometido errores.

Lo primero que nos pide la comprensión es comprender la incomprensión.

Para superar las incomprensiones, hay que pasar a una metaestructura de pensamiento complejo que comprenda las causas de la incomprensión de los unos respecto a los otros.

La comprensión rechaza el rechazo y excluye la exclusión. Encerrar en la noción de traidor, mentiroso y canalla aquello cuya inteligibilidad es compleja impide reconocer el error, el extravío, el delirio ideológico, las derivas.

Nos pide comprendernos a nosotros mismos, reconocer nuestras insuficiencias, nuestras carencias, sustituir la conciencia suficiente por la conciencia de nuestra insuficiencia.

En el conflicto de ideas, nos pide que, en vez de excomulgar y anatematizar al otro, argumentemos y presentemos refutaciones.

Nos pide superar el odio y el desprecio.

Nos pide resistir al talión, a la venganza, al castigo, que tan profundamente inscritos están en nuestras mentes.

Nos pide resistir a la barbarie interior y a la barbarie exterior, sobre todo en los periodos de histeria colectiva.

Introducir la comprensión en nuestros espíritus en toda su profundidad sería civilizarlos en profundidad. Todos los intentos por mejorar en las relaciones humanas han fracasado, salvo en comunidades efímeras, en momentos de confraternización, porque no han arraigado las facultades humanas relativas a la comprensión.

Todas las potencialidades de comprensión se hallan en cada uno de nosotros, pero no están suficientemente desarrolladas.

Comprender es comprender las motivaciones, situar en el contexto y en lo complejo. Comprender no es explicarlo todo. El conocimiento complejo reconoce siempre un residuo inexplicable. Comprender no es comprenderlo todo, también es reconocer que hay algo incomprensible.

La comprensión nos lleva finalmente a la aptitud del perdón y a la magnanimidad. Nelson Mandela perdonó de manera sublime, pero sin olvidarlos, crímenes ominosos cometidos durante décadas contra los negros; aquel acto de magnanimidad tal vez permita a su país conocer en el futuro una vida mestiza.

Todo eso requiere una educación ética, antropológica y epistemológica, lo cual hace indispensable la reforma de la educación referida al conocimiento, sus dificultades y sus riesgos de error y de ilusión: de ahí nuestras propuestas fundadoras sobre la introducción del conocimiento del conocimiento, el conocimiento de lo humano y la educación para la comprensión.

Habría que poder enseñar la comprensión desde la escuela primaria y continuar en la secundaria hasta la universidad. En este sentido propuse en *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro* que en todas las universidades se dedicara una cátedra a la comprensión humana, la cual integraría las aportaciones de las diferentes ciencias humanas y extraería las lecciones de comprensión humana que se derivan de la literatura, la poesía y el cine. Desarrollaría en cada estudiante la conciencia de los *imprintings* (las marcas culturales indelebles que se fijan en la infancia y la adolescencia), pues sólo esa conciencia permite al individuo intentar liberarse de ellos. Engendraría la conciencia de las derivas para que toda persona pudiera resistir la corriente y no dejarse arrastrar. Aportaría la conciencia de los paradigmas para poder elevarnos hasta un metapunto-de-vista. Mostraría que esa conciencia requiere autoexamen y autocrítica, aportaría por tanto la conciencia de la necesidad a la vez mental y moral de la autocrítica y fomentaría la ética en todos y cada uno de nosotros.

4. La comprensión dentro de la escuela

Para comprender la crisis global de la educación hemos de reconocer los elementos particulares de dicha crisis, comprender la relación entre las partes y el todo, el todo y las partes, especialmente el hecho de que según el principio hologramático no sólo son las partes las que están en el todo, sino que el todo se encuentra en cierta forma presente dentro de las partes. En los episodios de violencia escolar puede percibirse bajo esa forma particular la crisis global de la enseñanza, y en la crisis de la enseñanza está bajo esa forma particular la crisis global de la civilización. Pero no sólo necesitamos comprender, también debemos promover, como remedio para los males de la educación, primero una ética de la comprensión, tanto en los docentes como en los alumnos, aunque de carácter distinto. (Élisabeth Maheu, *Formation des enseignants à la compréhension de l'élève et à l'animation du group*, coloquio Unesco.)[4]

Los docentes, por tanto, deberían practicar y enseñar una ética del diálogo, diálogo entre alumnos que se pelean, diálogo entre profesores y alumnos.

Daniel Favre, autor de una obra pedagógica notable, ha estudiado las condiciones biológicas y sociales de la agresividad y propone acertadamente «transformar la violencia de los alumnos en conflicto»,[5] en un conflicto de palabras e ideas, que sí

permite el diálogo y por ello mismo se convierte en un aprendizaje para la democracia, la cual necesita conflictos de ideas para no degenerar, siempre que tales conflictos ignoren la fuerza física. En consecuencia, sería muy importante encontrar métodos de prevención de la violencia.[6]

Aquí se requiere una virtud específica del profesor, una virtud que la violencia y el mal comportamiento debilitan: hablamos de la benevolencia. La benevolencia es la virtud que Confucio pedía a quienes tienen autoridad. En nuestro caso, la benevolencia se ve amenazada cuando la autoridad del enseñante se tambalea. La verdadera autoridad del profesor es de carácter moral, depende de la fuerza de una presencia y tiene algo de carismático: se impone sin imponer nada cuando sus palabras despiertan atención e interés en los alumnos. A ello hay que añadir que la conciencia de la complejidad humana nos invita a no quedarnos con los rasgos negativos de un individuo, sino a ver todos sus aspectos, lo cual tiende a eliminar la malevolencia. Sin duda sería bueno ir más allá de la benevolencia y hacer el elogio de la bondad.[7] Benevolencia y bondad son además parientes de Eros, virtud suprema del maestro. Toda la obra pedagógica de André de Peretti, ese maestro de la benevolencia, va en el sentido de la mayor comprensión.[8]

Hay que saber despertar el interés, cosa que puede hacerse en cualquier asignatura (y el interés será tanto mayor cuanto que las asignaturas que proponemos introducir en la enseñanza son muy adecuadas para suscitar interés).

Claire Héber-Suffrin[9] habla con notable pertinencia de este tema, y Brigitte Prot[10] indica vías para «acompañar el deseo de aprender». Diversos autores proponen prácticas innovadoras para crear interés. Y son muchos los enseñantes que insisten en la necesidad de *destinar a la «educación psicosocial» el lugar que se merece*.[11]

Para evitar las rivalidades entre alumnos, varios autores propugnan la emulación y la cooperación (Jacques Lecomte).

La prevención del fracaso y el abandono escolar constituye además uno de los temas más importantes de esta reflexión.

Para considerar todos estos problemas en su conjunto, una reciente circular de la DGESCO (Ministerio francés de Educación Nacional) propone la noción globalizadora de «clima escolar» y ofrece estrategias «pedagógicas y educativas», además de pedir que se garantice la relación entre la escuela y las familias, entre la escuela y los distintos agentes implicados.

Así, a través de la experiencia de enseñantes atentos y en alerta, y también de la experiencia de muchos especialistas en ciencias de la educación conscientes de los problemas de la complejidad y de la complejidad de los problemas de la enseñanza, empiezan a adquirir forma las piezas de un rompecabezas que habrá que armar para darle al conjunto su cariz reformador.

5. La comprensión profesores-alumnos

Veamos más detalladamente las dos clases de la clase, la juvenil de los alumnos y la adulta de los profesores.

Siempre existe conflictividad en potencia entre los que ostentan la autoridad y disponen de sanciones y los que están sometidos a ella. Existen además las potencialidades conflictivas inherentes a dos cohortes de edad, costumbres y culturas diferentes que se hallan en una misma clase. De ahí la posibilidad de que se forme y se desarrolle una lucha de clase específica entre unos y otros.

6. La juventud escolarizada

Yo conocí en mi época, antes de la guerra, una lucha de clase sorda entre una parte del alumnado y la autoridad docente de mi instituto. Ello se manifestaba mediante argucias tales como copiar del vecino, llevar chuletas a los exámenes, apuntarle las respuestas al compañero, hablar en clase, y diversas indisciplinas registradas por los profesores, algunos de los cuales podían convertirse en chivos expiatorios. También se manifestaba en algunos recalcitrantes por medio de un mal comportamiento, distracciones, pereza y malas notas; en cuanto a mí, a partir de los trece años, en las clases que no me interesaban, me dedicaba a leer novelas que guardaba debajo del pupitre, lo cual contribuyó a mi conocimiento de Balzac y Zola. Los alumnos teníamos nuestro argot, les poníamos motes a los profesores y a los vigilantes. Cuando nos negábamos a chivarnos, sentíamos la solidaridad del Nosotros frente a la de Ellos.

Todo esto se ha agravado muchísimo.

La adolescencia ha alcanzado autonomía como bioclase social y a través de la televisión y de Internet ha adquirido una cultura completamente desconocida en mi época.

Entre los jóvenes procedentes de familias inmigrantes, incluso en la segunda y tercera generación, hay sobre todo dificultades de aculturación, no en lo que respecta a la cultura juvenil pero sí a la sociedad francesa, por la que se sienten rechazados y despreciados.

Aquello que en mi época era factor de integración se ha convertido hoy en factor de desintegración, como por ejemplo la historia de Francia. Debo decir que a mí la integración me resultó más fácil porque mis padres, procedentes no de una nación sino de una ciudad de mayoría sefardí del Imperio otomano, Salónica, eran francófonos desde la infancia. Además, como yo carecía de cualquier tipo de cultura nacional o religiosa previa, asumí como propia una historia épica prodigiosa de gloria y humillaciones, muertes y resurrecciones, desde Vercingétorix hasta la Gran Guerra. En cambio, los jóvenes magrebíes o africanos se saben y se sienten colonizados por esa historia, los martiniqueses y los africanos saben que sus antepasados negros sufrieron la esclavitud

durante siglos y no pueden identificarse con la historia de una Francia de color blanco de lis. En cambio, sí que podrían identificarse con una historia intelectual marcada por Montaigne, Montesquieu, Voltaire, Diderot, Rousseau, y con una historia política y social marcada por las ideas universalistas de la Revolución francesa. Podrían identificarse con una enseñanza que presentara la historia de Francia como una nación unitaria y multicultural que se ha ido constituyendo durante un milenio mediante la integración de etnias muy diferentes unas de otras como son bretones, flamencos, alsacianos, borgoñeses, saboyanos, corsos, nicenses, provenzales, catalanes y vascos. Esta enseñanza les mostraría cómo Francia continúa su tradición de multiculturalidad desde los inicios del siglo XX integrando a españoles, italianos, portugueses, polacos, sefardíes del antiguo Imperio otomano, askenazíes del antiguo Imperio ruso y, posteriormente, asiáticos, chinos y vietnamitas, magrebíes y africanos. Es indudable que la integración ya fue difícil para los primeros inmigrantes. Los italianos, cuando llegaron a Marsella, eran tratados como sucios *macarronis*. Tuvieron que pasar dos generaciones para que la integración llegase a un final feliz con un matrimonio mixto. Más difícil lo han tenido los africanos que ven cómo, por culpa de su piel, se les niega una vivienda, o los jóvenes de ascendencia argelina, que han recibido el recuerdo de una guerra cruel y son discriminados por su aspecto en los controles policiales, o los arabo-musulmanes en general, que sienten con rabia la colonización que sufren los palestinos, y tienen que soportar el agravante de la denominada islamofobia. A pesar de todo, por vías más difíciles y lentas y teniendo que salvar numerosos obstáculos, la integración continúa en las estrellas del *show business* y del cine, en los responsables administrativos y políticos como símbolo de la posibilidad de ascenso social. Pero no olvidemos que la integración de las distintas provincias en el pasado fue muy cruel, con episodios tales como la guerra de los albigenses y las sangrientas represiones sufridas por los bretones en el siglo XVI, sin olvidar tampoco que la represión de los corsos sólo puede llegar a buen fin con el reconocimiento de su autonomía.

Por consiguiente, la enseñanza de la historia, actualmente factor de desintegración para los alumnos con otros ascendientes, puede convertirse en integradora si se transforma en la enseñanza de cómo ha llegado a constituirse la Francia unitaria y multicultural.[12] Una vez más, todo eso nos remite a la necesitad de replantear los programas.

Las dificultades que la integración entraña pueden suscitar no sólo que los jóvenes se sientan extranjeros a pesar de tener documentos de identidad franceses, sino también y sobre todo fracaso escolar, malestar, sufrimiento, y en algunos el deseo de buscar una identidad distinta, arabo-islámica, que en casos extremos puede llevarles a hacer la yihad en un país de Oriente o incluso en la propia Francia. ¿Cómo escapar del círculo infernal del rechazo, que hace que el rechazado rechace a quien lo rechaza, lo cual agrava el rechazo del rechazador, que a su vez agrava el rechazo del rechazado?

Los fracasos, el abandono escolar y la violencia no se dan únicamente entre los descendientes de inmigrantes o entre los jóvenes de bandas organizadas, que pueden ser interétnicas; también se dan entre hijos de familias con dificultades sociales o dificultades internas (conflictos conyugales, alcoholismo, violencia, separación) y las podemos hallar por doquier, en todas las categorías de alumnos, cuando existe una carencia de autoridad, una injusticia cometida contra el sujeto o una turbulencia que se convierte en ciclónica. Puede llegarse incluso al terror, al terror que imponen los violentos a veces armados, al terror que causan la exclusión y la penalización.

Entre los alumnos ha aparecido otro terror: ya no se trata sólo del miedo al *bullying* de unos sobre otros, convertidos en chivos expiatorios, sino también del miedo a las extorsiones a la salida de la escuela. Entre un 7 y un 10% de los alumnos, según Debarbieux, son víctimas de otros alumnos.

Cuando la lucha de clase se radicaliza, se produce una triple humillación: en el alumno que humilla al enseñante, en el enseñante que humilla al alumno y en el alumno que humilla a otro alumno; triple sufrimiento, triple incomprensión.

¿Cómo tratar ese mal, esos males?

7. Los docentes

Para enseñar, decía Platón, hace falta Eros, es decir, amor. Es la pasión del enseñante por su mensaje, por su misión, por sus alumnos, lo que posibilita una influencia potencialmente salvadora y que puede despertar una vocación de matemático, de científico, de hombre de letras. Siempre ha habido, y sigue habiendo, profesores y profesoras poseídos por el Eros pedagógico. Yo los he conocido en el instituto con mi profesor de historia, el señor Hugonin; en la universidad con Georges Lefèvre, historiador de la Revolución, con Gaston Bachelard y Vladimir Jankélévitch, todos ellos inspirados por el bien llamado fuego sagrado.

Ésa fue la pasión de los maestros rurales de la primera mitad del siglo XX, sacerdotes de la laicidad convencidos de ser los portadores de las Luces frente al oscurantismo del cura. Fue la pasión de muchos profesores de secundaria, conscientes y satisfechos de su insustituible papel cultural. Y para muchos enseñantes sigue siendo también una pasión. Pero el profesorado de la enseñanza secundaria sufre hoy en día una gran desmoralización debido al deterioro de su prestigio y de su estatus frente a las familias controladoras, frente a la cultura mediática e internáutica, que se ha extendido entre la clase juvenil, frente a la lucha de clase que está librando una parte de la juventud en las aulas.

La desmoralización lleva al encierro, a la resignación, a la funcionarización, a la deserotización.

En la universidad, los profesores se encierran en el mandarinato, algunos son desafiados por los estudiantes *googleizados* y tienen que tomarse un Lexomil antes de entrar en clase. Se sienten cada vez más amenazados e incomprendidos, incluso por las pequeñas reformas que tratan de imponerles los ministros de turno.

De hecho, y eso es aún más grave, se ha abierto un segundo frente contra ellos; como ya hemos indicado, la vulgata tecnoeconómica dominante entre los políticos y los empresarios tiende a imponer sus criterios de eficacia, rentabilidad y competitividad al sistema de la enseñanza secundaria y a la universidad. La evaluación mediante notas puede ser arbitraria en literatura o filosofía, pero en vez de reemplazarla por una motivación evaluadora, se tiende a insertarla en un gigantesco sistema de evaluaciones cuantitativas que se generaliza a toda la sociedad, donde los evaluadores son a su vez evaluados por unos superevaluadores que jamás han sabido autoevaluarse ni poner en duda sus evaluaciones.

El cálculo (estadísticas, sondeos, crecimiento, PIB) lo invade todo. Lo cuantitativo expulsa lo cualitativo. El humanismo está en regresión debido a la presión tecnoeconómica.

Entonces, ¿qué podemos hacer?

Debemos por supuesto resistirnos a la presión del pensamiento econocrático y tecnocrático haciéndonos defensores y promotores de la cultura, la cual exige superar la disyunción entre ciencias y humanidades.

Debemos mantener o recuperar una misión irremplazable, la de la presencia concreta, la relación de persona a persona, el diálogo con el alumno para transmitir un «fuego sagrado» y elucidar juntos posibles malentendidos.

Una misión personal que permite el reconocimiento de la calidad humana del alumno, le manifiesta benevolencia y atención, y no lo rechaza enviándolo a la categoría de los cretinos y los idiotas.

Una misión personal que, enseñando la comprensión, hace comprender la necesidad inmediata de la comprensión en la clase, manifiesta en ella su comprensión y debería recibir comprensión como respuesta.

Una misión personal que toma conciencia de que el peor de los males es la humillación del otro y le transmite esa conciencia al alumno, pues lo peor en las relaciones humanas es la humillación recíproca.

La vía: salir del círculo vicioso de las humillaciones para entrar en el círculo virtuoso del reconocimiento mutuo.

IV
¡CONOCER!

Lo que caracteriza al error es que no se reconoce como tal.

DESCARTES

1. LAS CEGUERAS DEL CONOCIMIENTO: EL ERROR Y LA ILUSIÓN

Es asombroso que la educación, que pretende comunicar los conocimientos, sea ciega acerca de lo que es el conocimiento humano, sus dispositivos, sus carencias, sus dificultades, sus propensiones al error y a la ilusión, y no se preocupe en absoluto de dar a conocer qué es el conocimiento.

En efecto, el conocimiento no puede considerarse como una herramienta *ready-made* que se puede usar sin examinar su naturaleza. Por eso el conocimiento del conocimiento debe considerarse como una necesidad primordial que sirva de preparación para afrontar los riesgos permanentes de error e ilusión que no cesan de parasitar la inteligencia humana. Se trata de armar las mentes para el combate vital por la lucidez.

Es necesario introducir y desarrollar en la enseñanza el estudio de las características cerebrales, mentales y culturales del conocimiento humano, de sus procesos y sus modalidades, de las disposiciones tanto psíquicas como culturales que lo exponen al error o a la ilusión.

2. EL CONOCIMIENTO PERTINENTE

Además, existe un problema capital que nunca se tiene en cuenta y que es la necesidad de promover un conocimiento capaz de captar los problemas globales y fundamentales para inscribir en ellos los conocimientos parciales y locales. La supremacía de un conocimiento fragmentado según las asignaturas hace que los alumnos sean a menudo incapaces de establecer la relación entre las partes y la totalidad; por ello es preciso sustituirlo por un modo de conocimiento capaz de aprehender sus objetos en contextos, complejos y conjuntos.

Es necesario desarrollar la aptitud natural de la inteligencia humana para situar todas sus informaciones en un contexto y un conjunto. Es necesario enseñar los métodos que permitan aprehender las relaciones mutuas y las influencias recíprocas entre las partes y el todo en un mundo complejo.

3. El error de subestimar el error

Con el error se cometen dos errores, uno es sobrestimarlo y el otro subestimarlo. Todo progreso en lo desconocido, todo proceso de adaptación de uno mismo al entorno y de adaptación del entorno a uno mismo empieza, desde que venimos al mundo, con el método del ensayo y el error; y continuará así no sólo en la infancia y la adolescencia, sino durante toda la vida. Igual que el error ignorado es nefasto, el error reconocido, analizado y superado es positivo.

Laurent Degos, en *Éloge de l'erreur*,[1] demuestra que el error respecto a un sistema anclado en sus certidumbres o sus «verdades» es «motor de vida, fuente de descubrimiento y de innovaciones[...], aporta el misterio de lo inesperado».

> Buscas
> la India,
> encuentras
> América.[2]

De hecho, antes de convertirse en verdad de un sistema transformado, toda creación aparece como un error respecto al sistema en el que se produce.

Desde el punto de vista escolar, el error está sobrestimado porque se considera como una falta, mientras que, como muy acertadamente dice Daniel Favre, el error es una información. Una información útil para el profesor y luego para el alumno. André Giordan ha dedicado un hermoso trabajo a la utilización positiva de los errores («École: changer de cap»). En primer lugar, para comprender las causas y poder intervenir sobre esas causas, que pueden ser muy diversas (psicológicas, familiares, sociológicas), para poder tratar como buenos médicos hipocráticos no tanto los síntomas como las causas, ya que el castigo sólo considera el síntoma.

El error puede ser causado por una incomprensión de las instrucciones, por un cierto desinterés hacia el tema tratado o por un desfase con respecto a la cultura de la escuela. No todos los términos empleados en clase son «transparentes» para los alumnos: ¿qué significan para ellos los términos *analizar*, *indicar*, *explicar*, *interpretar*, *concluir*..., por ejemplo? El error puede proceder también del hecho de haber descifrado erróneamente las reglas del contrato escolar. Muchos errores tienen su origen en las dificultades para descodificar los términos implícitos de una situación.

Asimismo, el error puede ser indicativo de las representaciones de los alumnos, ya vayan directamente ligadas a su marco o a su contexto de vida. Puede depender de su forma de razonamiento, de las inferencias que son capaces de hacer, o de las operaciones mentales que pueden poner en marcha. Algunos obstáculos están ligados a las maneras como el alumno actúa y reflexiona con los medios de que dispone; estos últimos no siempre son los apropiados y llevan inevitablemente a los alumnos a cometer errores.

Podríamos citar también los errores provocados por la situación escolar o por el método utilizado, el cual puede estar profundamente desfasado con respecto a las necesidades o al funcionamiento mental del niño o del adolescente.

El reconocimiento del error permite superarlo. Por eso habrá que considerar el error del alumno con atención y benevolencia a fin de que comprenda las causas, lo cual significa, como indica el colectivo «Changer de cap», «pasar de una pedagogía intimidatoria a una pedagogía estimulante».

El error está subestimado porque es visto como un parásito exterior a la facultad cognitiva, cuando en realidad tiene su origen en el propio conocimiento; es visto como un riesgo ocasional, cuando en realidad constituye una amenaza a cualquier vida y durante toda la vida.

Consideremos antes que nada el problema antropológico del error. El error es inseparable del conocimiento humano, pues todo conocimiento es una traducción, empezando por la de los sentidos y en especial la percepción visual (de estímulos fotónicos en la retina se pasa a un código binario de un mensaje transmitido por el nervio óptico, mensaje reconstruido y transformado por el cerebro que lo convierte en percepción). Ahora bien, toda traducción entraña la posibilidad de error, toda reconstrucción entraña la posibilidad de error, y por lo tanto la posibilidad de error es inherente al conocimiento. Hay que saber también que «los que toman una parte de la verdad por la verdad cometen un error». Subestimamos el error cuando ignoramos que desempeña un papel peligroso y a veces mortal en nuestras empresas y en nuestras vidas. Por ello creemos que ya desde la enseñanza primaria debe reservarse un puesto destacado en la educación al conocimiento del conocimiento, que incluye la dificultad del conocimiento pertinente y el riesgo de error e ilusión.

Por otro lado es preciso conocer también las causas que provocan la ceguera:

1. El carácter inédito de un problema, el olvido de una experiencia pasada similar, o un razonamiento por analogía de carácter erróneo.
2. La no detectabilidad de un problema a partir de ciertas ideas preconcebidas consideradas como evidentes o bien a partir de su desarrollo lento o sometido a fluctuaciones.
3. El fracaso en la solución debido a los límites de los conocimientos o de los medios tecnológicos, o debido a una intervención demasiado limitada o excesivamente tardía.
4. El comportamiento en función de intereses particulares que ocultan el interés general (como el imperativo del beneficio inmediato).

Toda la educación en la enseñanza secundaria y superior debe incluir esa preparación para la vida que es un juego del error y la verdad.[3]

4. La reforma de pensamiento[4]

Reforma de pensamiento y transdisciplinariedad

El modo de pensamiento o de conocimiento parcelario, compartimentado, monodisciplinar y cuantificador conduce a una inteligencia ciega, del mismo modo que la aptitud humana normal para relacionar los conocimientos se sacrifica en aras de la aptitud no menos normal de separarlos. Debemos pensar la enseñanza a partir de la consideración de los efectos cada vez más graves de la hiperespecialización de los saberes y de la incapacidad para articularlos unos con otros. La hiperespecialización impide ver lo global (que queda fragmentado en parcelas) así como lo esencial (que queda disuelto). Ahora bien, los problemas esenciales no son nunca parcelas separadas y los problemas globales cada vez son más esenciales. Perdemos la aptitud de globalizar, es decir, de introducir los conocimientos en un conjunto más o menos organizado. Pero las condiciones de todo conocimiento pertinente son justamente la contextualización y la globalización.

Conocer, en un proceso constante e ininterrumpido, es separar para analizar, y relacionar para sintetizar o hacer más complejo. La prevalencia de la separación por materias nos hace perder la aptitud de relacionar, la aptitud de contextualizar; es decir, de situar una información o un saber en su contexto natural.

Estas condiciones se nos hacen presentes sobre todo porque se abre ante nosotros una era planetaria de intersolidaridad. A ello hay que añadir que la disyunción histórica entre las dos culturas —la cultura de las humanidades, que incluía la literatura, la filosofía pero sobre todo una posibilidad de reflexión y asimilación de los saberes, y la nueva cultura científica, basada en la especialización y la compartimentación— agrava las dificultades que podamos tener a la hora de reflexionar sobre los conocimientos y, una vez más, integrarlos. Así, vivimos bajo el imperio de lo que podríamos llamar un paradigma de disyunción.[5] Pero es evidente que la reforma de pensamiento no está destinada a hacernos anular nuestras capacidades analíticas o separadoras, sino más bien a añadirles un pensamiento que conecta.

Contrariamente a lo que se cree, los niños hacen funcionar espontáneamente sus aptitudes sintéticas y sus aptitudes analíticas, pues sienten espontáneamente las relaciones y las solidaridades. Somos nosotros los que producimos modos de separación y les enseñamos a constituir entidades separadas y estancas. Los niños se ven obligados a aprender dentro de categorías aislantes: la historia, la geografía, la química, la física, sin aprender al mismo tiempo que la historia siempre se sitúa en espacios geográficos y que cada paisaje geográfico es fruto de una historia de la Tierra, sin aprender que la

química y la microfísica tienen el mismo objeto, pero a escalas diferentes. Enseñamos a los niños a conocer los objetos aislándolos, cuando en realidad es preciso volver a colocarlos en su entorno si se quiere conocerlos, de la misma manera que un ser vivo no puede conocerse si no es en relación con su entorno, del cual extrae energía y organización.

Un niño puede comprender perfectamente que, cuando come, realiza no sólo un acto biológico vital, sino también un acto cultural; puede comprender que esa alimentación ha sido escogida en función de unas normas dadas por su familia, su religión, etc. El niño puede aprehender esa complejidad de lo real, y en cambio el adulto, formado por la enseñanza académica, muchas veces ya no puede. Lo que el enseñante debería aprender, para poder enseñar al niño, es un modo de conocimiento que relacione. No basta con decir «hay que relacionar»: relacionar requiere nociones, conceptos y lo que yo llamo operadores de conexión.

El sistema

La primera noción o concepto es el sistema. Se trata de un enfoque que ha reaparecido recientemente en nuestro conocimiento, oponiéndose al concepto reduccionista según el cual el conocimiento de las partes o de los elementos esenciales basta para conocer los conjuntos, ya que éstos no son en definitiva más que superposiciones, cuando en realidad existen porque hay una organización. Es efectivamente por la organización por lo que el todo es algo más que la suma de las partes. Dicho con otras palabras, un todo organizado (un sistema) produce o favorece la aparición de una serie de cualidades nuevas ausentes en las partes separadas: son las emergencias. Uno de los mayores misterios del universo es sin duda la reunión de elementos dispersos, como por ejemplo el hecho de que la reunión de muchísimas macromoléculas al juntarse dieran lugar al primer ser vivo; es decir, un tipo de organización del que emergieron cualidades nuevas tales como el conocimiento, la memoria, el movimiento y la autorreproducción.

Se puede decir que la noción de sistema, o de organización, que es el término que yo prefiero, permite conectar y relacionar las partes con un todo y liberarnos de conocimientos fragmentarios.

La causalidad circular

Una segunda noción importante es la de circularidad o bucle. Esta noción se ha utilizado con frecuencia pero sin mencionarla. Cuando Pascal decía «tengo por imposible conocer el todo si no conozco las partes, o conocer las partes si no conozco el todo», expresaba claramente que el verdadero conocimiento es aquel que sigue el

circuito del conocimiento de las partes hacia el conocimiento del todo y el del todo hacia las partes. Podemos dar un ejemplo que nos es bien conocido: cuando traducimos algo de una lengua extranjera, intentamos extraer de la frase un sentido global que es provisional; conocemos algunas palabras, miramos el diccionario; las palabras nos ayudan a hacernos una idea del sentido de la frase, la cual a su vez nos ayuda a fijar el sentido de las palabras, a sacarlas de su polisemia para darles un sentido unívoco. A través de ese circuito llegamos, si lo conseguimos, a obtener la traducción correcta.

La noción de bucle es tanto más interesante y fecunda cuanto que no se limita a la idea de un bucle regulador que anule las desviaciones y permita mantener la homeostasis de un sistema o de un organismo. La noción más potente es la de bucle autogenerador o recursivo, es decir, el bucle en el que los efectos y los productos se convierten en algo necesario para la producción y para la causa de aquello que los causa y los produce. Un ejemplo evidente de ese tipo de bucle somos nosotros mismos, productos de un ciclo de reproducción biológica del cual nos convertimos, para que el ciclo continúe, en productores. Somos productos productores. Asimismo, la sociedad es el producto de las interacciones entre individuos; pero a nivel global emergen cualidades nuevas que al retroactuar sobre los individuos —el lenguaje, la cultura— les permiten realizarse como individuos. Los individuos producen la sociedad y ésta a su vez produce los individuos.

De aquí podemos extraer dos consecuencias importantes. Una, de carácter lógico, es que un producto productor es incompatible con la lógica clásica. La otra es que aparece la noción de autoproducción y de autoorganización. Diría más: en esta noción de autoproducción y de autoorganización —concepto clave para ciertas realidades físicas (las estrellas) y sobre todo para las realidades vivas— no sólo podemos basar la idea de autonomía sino, lo que aún es más importante, podemos ligarla al proceso ininterrumpido de la reorganización o la regeneración.

La regeneración la vivimos a cada instante: nuestras moléculas se deterioran y son sustituidas por moléculas nuevas, nuestras células mueren y son sustituidas por células nuevas, nuestra sangre circula y desintoxica nuestras células gracias al oxígeno, nuestro corazón late y con su bombeo acciona la circulación de la sangre. Cada momento de nuestra vida es un momento de regeneración. Diría que el ser no puede autoproducirse y automantenerse si no es autorregenerándose. Así pues, nuestras vidas dependen de ese proceso permanente de regeneración (la respiración aporta el oxígeno, el corazón lo lleva a través de la sangre hacia las células del organismo y ésta lo desintoxica sin cesar). Cuando reflexionamos acerca del sentido de la autoorganización o de la autoproducción advertimos, como ya señaló Von Foster, que la autoorganización no deja de ser una noción paradójica: un ser vivo, autoorganizador, autoproductor, consume energía, y por lo tanto la degrada, y por lo tanto necesita extraer energía de su entorno, y por eso depende de él, que al mismo tiempo le proporciona su autonomía. La separación de las dos culturas hacía que la autonomía existiese en la metafísica y no en la ciencia. Pero ahora estamos ante un concepto de la autonomía que existe no en el cielo metafísico sino

en la tierra y que se construye a partir de dependencias. Cuanto más autónoma quiere ser nuestra mente, más debe alimentarse de culturas y conocimientos diferenciados. Schrödinger ya había dejado sentado que en nuestra identidad llevamos la alteridad, aunque sólo sea la alteridad del medio. En nuestra identidad de individuo social llevamos la alteridad de la sociedad. En nuestra identidad de sujeto pensante llevamos la alteridad de la herencia genética que es la de la humanidad y la herencia pulsional que es la de nuestra animalidad. De este modo llegamos a una serie de nociones que nos permiten relacionar en vez de separar.

La dialógica

Una tercera noción que yo denomino *dialógica* puede considerarse como la heredera de la dialéctica. Aquí entiendo la dialéctica no en el sentido reductor en que se entiende normalmente la dialéctica hegeliana, esto es, como simple superación de las contradicciones mediante una síntesis, sino como la presencia necesaria y complementaria de procesos o instancias antagonistas.

La asociación complementaria de los antagonismos es la que nos permite relacionar ideas que se repelen, como por ejemplo la idea de vida y la idea de muerte. Porque ¿acaso hay algo más antagonista que vida y muerte? Bichat definía la vida como el conjunto de funciones que se resisten a la muerte. No hace mucho tiempo que comprendemos cómo los procesos de vida, el sistema de regeneración del que ya he hablado, utilizan la muerte de las células para rejuvenecerse con células nuevas. En otras palabras, la vida utiliza la muerte. Asimismo, el ciclo trófico de la ecología, que permite a los seres vivos alimentarse unos de otros, hace que se alimenten con la muerte ajena. Los animales muertos son el festín de insectos necrófagos y de otros animalúnculos, sin contar a los unicelulares, y sus sales minerales son absorbidas por las plantas. En otras palabras, vida y muerte son el envés una de otra. De ahí que la fórmula de Bichat se pueda hacer más compleja: la vida es el conjunto de las funciones que se resisten a la muerte utilizando para su beneficio las fuerzas de muerte. Astucias de la vida que no deben escamotear el hecho de que vida y muerte siguen siendo dos nociones absolutamente antagonistas. Por lo tanto, también aquí, tenemos la posibilidad de relacionar nociones sin negar su oposición.

El principio hologramático

La cuarta y última noción es la que yo llamo principio hologramático. Significa que en un sistema o en un mundo complejo, no sólo una parte se halla en el todo, sino que el todo se halla en la parte. No sólo el individuo está en una sociedad, sino que la sociedad está dentro de él, pues desde que nace le inculca un lenguaje, una cultura, sus

prohibiciones y sus normas. A su vez el individuo tiene dentro de sí las partículas que se han formado en el origen de nuestro universo, los átomos de carbono que se formaron en soles anteriores al nuestro, las macromoléculas que se formaron antes de que naciera la vida. Tenemos dentro de nosotros el reino mineral, vegetal, animal, los vertebrados, los mamíferos, etc. Y, en última instancia, la *globalización está dentro de cada uno de nosotros*: por la mañana escucho en mi radio japonesa las informaciones del mundo, tomo un té de China o un café de Colombia, una naranja de Marruecos, una banana o una piña de África, me pongo un jersey de algodón de Egipto, una camisa confeccionada en China, un traje de lana de oveja de Australia, consulto mi ordenador cuyas piezas han sido producidas en un país asiático y ensambladas en Estados Unidos, subo a un coche coreano, etc. La globalización está en nuestras fábricas metalúrgicas y textiles abandonadas en el norte del país, en los grandes campos de cereales de la región de Beauce dedicados a producir para la exportación, en las masas de turistas chinos y japoneses que contemplan la torre Eiffel.

En cierto modo somos no espejos del cosmos a la manera antigua, microcosmos idénticos al macrocosmos, sino que sin dejar de ser singulares somos portadores de la totalidad del universo, situándonos en el mayor proceso de conexión que pueda establecerse.

El pensamiento complejo

No se trata de destruir, se trata de conectar.

EDGAR MORIN

La reforma de pensamiento es la que permite integrar esas formas de conexión. Yo lo llamo pensamiento complejo, pero me apresuro a decir que existe un malentendido acerca de esa palabra: algunos, habituados a oír constantemente la palabra *complejo*, me dicen: «Ya ve usted que sus ideas van calando». Y yo les respondo que se equivocan, porque tal como lo emplean o tal como creen entenderlo, ese término sirve para indicar la confusión, el embarazo y la incapacidad a la hora de describir algo. En cambio lo que yo llamo pensamiento complejo es el pensamiento que quiere superar la confusión, el embarazo y la dificultad de pensar mediante un pensamiento organizador: un pensamiento que separa y conecta.

La reforma de pensamiento se encuentra con condiciones favorables y condiciones desfavorables.

Las condiciones favorables son dos grandes revoluciones científicas. La primera, muy avanzada pero aún no culminada, es la que empezó a principios del siglo XX con la física cuántica y ha cambiado totalmente nuestra noción de la realidad, acabando con el

concepto puramente mecanicista del universo. Luego ha continuado con la cosmofísica, que ha suprimido la concepción estática del universo estático para inscribirlo en una historia que comporta un comienzo y tal vez un final.

La segunda revolución, que todavía está en mantillas, se ha manifestado en unas ciencias determinadas a las que podemos denominar sistémicas: ciencias en las que vemos surgir efectivamente unos enfoques complejos y polidisciplinares, como en las ciencias de la tierra, la ecología o la cosmología. En ecología, el ecólogo es como el director de orquesta, que tiene en cuenta los desequilibrios, las regulaciones, las inestabilidades de los ecosistemas, y que recurre a las competencias específicas del zoólogo, del botánico, del biólogo, del físico, del geólogo, etc. El objeto sistémico no es un objeto recortado con una troqueladora que ha formado disciplinas ahora ya esquizoides.

Estas dos revoluciones que aún no han terminado sino que están en curso representan las condiciones favorables de la reforma de pensamiento.

En la antigua concepción no es posible establecer diálogo alguno entre unas ciencias que eliminan la idea de naturaleza, la idea de cosmos, la idea de hombre. En cambio el pensamiento complejo nos permite recuperar la posibilidad de conectar y a la vez de separar al ser humano de la naturaleza y del cosmos, podemos restablecer el diálogo entre las culturas científica y humanista, situarnos en el universo, donde lo local y lo global están conectados.

Las condiciones desfavorables están relacionadas con las estructuras mentales, las estructuras institucionales y el paradigma de disyunción y de reducción que funciona en nuestras mentes, incluso cuando éstas han alcanzado unos conceptos que superan la disyunción y la reducción. Vemos, por ejemplo, subsistir en un autor como René Thom la creencia determinista, cuando todo su pensamiento ha sabido ir más allá. Estamos de nuevo en el bucle de las causalidades: la reforma de pensamiento requiere una reforma de las instituciones, que a su vez requiere una reforma de pensamiento. Se trata de transformar ese círculo vicioso en circuito productivo. Para ello es preciso que aparezca en algún lugar una desviación fructífera que se multiplique y se convierta en una tendencia. En otro lugar he dado el ejemplo de la universidad moderna fundada por Humboldt en un pequeño país a la sazón periférico, Prusia, a principios del siglo pasado.

Reforma de pensamiento y educación

Creo que la reforma, para ser portadora de un verdadero cambio de paradigma, debe pensarse no sólo en el ámbito de la universidad, sino en la enseñanza primaria. La dificultad reside en la educación de los educadores, que es el gran problema que planteaba Marx en una de sus famosas tesis sobre Feuerbach, «¿Quién educará a los educadores?». La respuesta es que se autoeducarán con la ayuda de los educandos.

Si se despierta el interés y la pasión (el Eros) de muchos profesores de filosofía, de historia y de sociología, ellos podrán ampliar por su cuenta su cultura y establecer lazos orgánicos para establecer una enseñanza común con profesores de otras materias.

Por otra parte, la renovación de las instituciones formativas de los maestros podrá permitirles introducir y desarrollar los nuevos saberes en sus enseñanzas.

Por último, existen desde hace décadas una serie de obras de investigadores y profesores que alimentan las posibilidades y esbozos de una auténtica cultura en la que estén establecidas las conexiones entre los conocimientos de carácter cosmológico, físico y biológico y las propias humanidades. Citemos a modo de ejemplo que para reconocernos en el universo disponemos de los libros de Michel Cassé, Hubert Reeves y Trinh Thuan; en materia de relación cerebro-mente contamos con los de Jean-Didier Vincent y Antonio Damasio; en materia de complejidad, con los de Prigogine, Stengers y mi introducción al pensamiento complejo; en materia de pensamiento transdisciplinar, con las obras de Michel Serres y Basarab Nicolescu. Éstos son sólo unos cuantos ejemplos de esa rica bibliografía que podrá alimentar las inteligencias y las buenas voluntades. ¡Los libros abren caminos!

Un programa interrogativo

Vemos que el espíritu de la programación actual destruye la curiosidad natural propia de toda conciencia que se abre a lo humano, a la vida, a la sociedad y al mundo. Por ello es preciso buscar el punto de partida de la enseñanza en las interrogaciones primeras y elaborar desde la escuela primaria un *programa interrogativo*. Interrogar al hombre para descubrir su triple naturaleza: biológica, psicológica (individual) y social. Interrogar a la biología para descubrir que todos los seres vivos están hechos de la misma materia que los demás cuerpos fisicoquímicos y que difieren en su organización. De ahí la interrogación de la física y de la química y la interrogación específica de la organización biológica.

Para comprender lo que inscribe a la humanidad dentro del mundo físico y vivo y lo que la hace diferente, propongo contar la aventura cósmica tal como podemos representárnosla en la actualidad, indicando lo que es hipotético, lo que es desconocido y lo que es misterioso: la formación de las partículas, la aglomeración de la materia en protogalaxias, luego la formación de las estrellas y de las propias galaxias, la formación de átomos de carbono en el seno de soles anteriores al nuestro, después la constitución en la Tierra, tal vez con la contribución de materias llegadas de meteoritos, de las macromoléculas; plantear el problema del nacimiento de la vida, lo cual hará surgir el problema de la naturaleza de la organización viva. Entonces la física, la química y la biología serán materias distintas pero dejarán de estar aisladas.

A partir del escenario de la hominización se planteará el problema de la emergencia del *Homo sapiens*, de la cultura, del lenguaje, del pensamiento, lo cual permitirá que aparezcan la psicología y la sociología. Habrá que proporcionar algunas lecciones acerca de las conexiones bioantropológicas para comprender que el hombre es a la vez 100 % biológico y 100 % cultural, que el cerebro estudiado en biología y la mente estudiada en psicología son las dos caras de una misma realidad y que, para que la mente pueda emerger, debe existir el lenguaje, es decir, la cultura.

Estoy convencido de que es en la escuela primaria donde se puede instaurar —en actividad— el pensamiento conector, ya que este pensamiento está presente en el estado salvaje, espontáneo, de todos los niños. Se puede hacer a partir de las grandes preguntas y en particular de la gran pregunta antropológica: «¿Quiénes somos, de dónde venimos y adónde vamos?». Es evidente que si se plantea esta pregunta se le puede responder al niño, haciendo uso de una pedagogía adecuada y progresiva, en qué y cómo somos seres biológicos, en qué aspectos son esos seres biológicos a la vez seres fisicoquímicos, seres psíquicos, seres sociales, seres históricos, seres insertos en una sociedad viva con una economía de intercambios, etc. A partir de ahí podemos derivar el asunto hacia las ciencias separadas, sin dejar de mostrar sus conexiones.

A partir de estas bases podemos hacer descubrir a los niños los modos sistémico, hologramático y dialógico del conocimiento complejo.

En la escuela primaria, partiendo del Sol, por ejemplo, se podrá mostrar su asombrosa organización, con explosiones incesantes que provocan problemas de orden y desorden; se subrayará su papel respecto a la Tierra y el papel que desempeñan los fotones, indispensables para la vida: así se podrá abordar fenómenos tales como la gravitación, el movimiento, la luz, la hidrosfera, la litosfera, la atmósfera, la fotosíntesis... Se relacionará el Sol con su papel en las sociedades humanas: institución de los calendarios, de los grandes mitos solares...

La etapa de la enseñanza secundaria debería ser la que juntase los conocimientos, la que fecundase la cultura general, etapa del encuentro entre la cultura de las humanidades y la cultura científica, de la fecundación recíproca del espíritu científico y el espíritu filosófico; el tiempo de la reflexividad sobre la ciencia, sobre su situación en el mundo contemporáneo. En cuanto a la literatura, debe tener un papel eminente en la enseñanza secundaria puesto que es una escuela de vida. En ella aprendemos a conocernos, a reconocernos y a reconocer nuestras pasiones. En la novela vemos a los seres humanos en su subjetividad y en su complejidad. La Rochefoucauld decía que sin novelas de amor no existiría el amor; sin duda exageraba, pero las novelas de amor nos hacen reconocer nuestra forma de amar, nuestra necesidad de amar, nuestras tendencias y nuestros deseos. Es fundamental asignarle a la literatura su estatus existencial, psicológico y social, que a menudo se tiende a reducir al estudio de los modos de expresión. Paralelamente, a partir de las grandes obras de introspección como los *Ensayos* de Montaigne, se incitará en toda persona la necesidad de autoconocimiento; se reflexionará sobre los problemas y las

dificultades que éste plantea, empezando por la presencia en cada uno de una tendencia permanente a la autojustificación y a la automitificación, a la *self deception* o a la mentira acerca de uno mismo.[6]

Se trata también de reforzar y hacer más compleja la enseñanza de la historia. La historia ya se ha vuelto más compleja al convertirse en historia de los procesos económicos, de los conceptos de la vida, de la muerte, de las costumbres. Pero es preciso que se haga aún más multidimensional y que reintroduzca los acontecimientos que durante un tiempo ha querido expulsar. La historia nos une al pasado: pasado de la nación, de los continentes, de la humanidad, y a través de esos pasados a nuestra poliidentidad natural, europea y humana. Tal como indicamos aquí, la historia de Francia debe ser revisada desde el punto de vista de la *francisación*.

¿Y qué hacer con la universidad? Ya he dicho que debíamos superar la alternativa de saber si la universidad debe adaptarse a la modernidad o bien es la modernidad la que debe adaptarse a ella. Ahora que está siendo arrastrada hacia el primer polo debe hacer tanto lo uno como lo otro. Adaptar la modernidad a la universidad es contrarrestar la tendencia hacia la profesionalización, la tecnificación y la rentabilidad económica. La superadaptatividad es un peligro que ya había percibido Humboldt, pues decía que la misión de la universidad es ofrecer las bases de conocimiento de la cultura y que la enseñanza profesional debe impartirse en escuelas especializadas. La universidad es ante todo el lugar de transmisión y de renovación del conjunto de los saberes, ideas, valores y cultura. Desde el momento en que se considera que éste es precisamente su papel principal, la universidad aparece en su dimensión transecular; es portadora de una herencia cultural colectiva, que no sólo es la de la nación propia sino la de la humanidad, es por lo tanto transnacional. Ahora en cambio se trata de convertirla en transdisciplinar. Para ello habrá que introducir los principios y los operadores de la reforma de pensamiento que antes he mencionado. Son esos principios y esos operadores los que permitirán conectar las disciplinas mediante una relación orgánica, sistémica, al tiempo que les permiten desarrollarse libremente.

El bucle de las ciencias

Cada universidad podría dedicar una décima parte de las clases a impartir enseñanzas transdisciplinares. Versarían, por ejemplo, sobre la relación cosmo-físico-bioantropológica y sobre el bucle de las ciencias descrito por Piaget. ¿Qué significa este bucle? Significa huir de la jerarquía o pirámide de las ciencias, en cuya base está la física, encima la biología y encima las ciencias humanas. Es evidente que somos primordialmente seres físicos en un mundo físico, secundariamente seres biológicos en un mundo biológico y, por último, seres humanos en el seno de una sociedad y una historia. La idea del bucle procede del hecho de que la física misma se ha desarrollado en el transcurso de la historia de las sociedades, especialmente en el siglo XIX; es decir,

que la física no es la base primordial de conocimiento; ella misma es un producto histórico-antropológico-social, lo que vuelve a colocarla en el bucle. Las ciencias humanas dependen de las ciencias naturales, que a su vez dependen de las ciencias humanas. Ésta es una idea clave que permite superar la reducción, la disyunción y la jerarquía.

Aprender a aprender

Resumiendo:

Hay que *aprender a aprender*, es decir, aprender a la vez separando y relacionando, analizando y sintetizando:

- a considerar los objetos no ya como cosas encerradas en sí mismas, sino como sistemas que se comunican entre ellos y con su entorno, formando dicha comunicación parte de su organización y de su misma naturaleza;
- a superar la causalidad lineal de «causa-efecto» para aprender la causalidad mutua, interrelacional, circular (retroactiva, recursiva), las incertidumbres de la causalidad (por qué las mismas causas no producen siempre los mismos efectos cuando las reacciones de los sistemas sobre los que actúan son distintas, y por qué causas diferentes pueden provocar los mismos efectos);
- a encajar el reto de la complejidad que nos viene de todos los campos del conocimiento y de la acción, y el modo de pensar apto para responder a dicho reto. Este modo de pensar requiere la integración del observador en su observación, es decir, el autoexamen, el autoanálisis y la autocrítica. El autoexamen debería enseñarse desde la escuela primaria y a lo largo de todos sus cursos: se estudiaría en especial cómo los errores o deformaciones pueden llegar a aparecer en los testimonios más sinceros o convencidos; la manera como la mente oculta los hechos que estorban a su visión del mundo; cómo la visión de las cosas no depende tanto de las informaciones recibidas como de la manera en que el pensamiento está estructurado.

Para adquirir este procedimiento mental, los enseñantes deberían poder iniciarse en lo que yo llamo las ciencias de nuevo cuño, que son la ecología, las ciencias de la tierra y la cosmología.

Formación en la ciencia ecológica

Se ha hecho necesario introducir la ciencia ecológica como asignatura de pleno derecho en todo el ciclo de la enseñanza. Esta ciencia, en efecto, restablece la relación radical (esto es, desde la raíz) de la naturaleza y la cultura, de la humanidad y la

animalidad, que en la civilización judeocristiana se ha separado (el hombre creado a imagen y semejanza de Dios en la Biblia, prometido a la inmortalidad por san Pablo), una separación esta que la civilización actual no ha hecho sino agravar (el hombre convertido en dueño y señor de la naturaleza según Descartes), y que a partir del siglo XX ha llegado a corromper no sólo la biosfera sino la misma civilización que ha producido esta corrupción.

La ciencia ecológica es ejemplar en lo que atañe al aprendizaje del conocimiento sistémico, puesto que su base es la noción de ecosistema, para el conocimiento transdisciplinar, movilizando para ello los conocimientos de la geografía, de la botánica, de la zoología y, cada vez más, de las ciencias humanas, ya que desde el desarrollo de la agricultura y luego el desarrollo masivo de la industria, las actividades humanas modifican y perturban los ecosistemas y, en mucha mayor medida, la biosfera. Por eso la ciencia ecológica se ha convertido en una ciencia compleja, ya que permite relacionar de forma probatoria las múltiples disciplinas, y a través de esa relación nos permite considerar los problemas vitales y urgentes de la relación compleja que existe entre lo humano y la naturaleza, entre la humanidad y su patria primera, la Tierra.

El conocimiento ecológico se ha vuelto por tanto vital y urgente; es un conocimiento que permite, solicita y estimula la toma de conciencia con respecto a la degradación de la biosfera, que repercute de forma cada vez más peligrosa en la vida de los individuos, en las sociedades y en la humanidad, y nos incita a tomar una serie de medidas indispensables.

En consecuencia, las ciencias de la tierra, que desde hace veinte años nos han permitido comprender la unidad de ese enorme y complejo sistema estudiado hasta entonces de forma separada por diversas ciencias, ahora pueden comunicarse pero sin necesidad de unificarse en torno a una visión reductora. Es apasionante para un niño ver que ciencias tan diversas como la geografía, la sismología, la meteorología y la geología se conectan para estudiar la historia y la vida de la Tierra.

Por último, la cosmología intenta responder a las preguntas sobre los orígenes y el devenir del universo. Podemos hacerle comprender al niño que formamos parte de ese universo en todo nuestro ser, que estamos constituidos por las mismas partículas que los soles más antiguos, y al mismo tiempo que nuestra humanidad nos diferencia de él, pues crea una distancia entre nosotros y la naturaleza. Debemos hacerle ver la pequeñez y marginalidad de nuestro sistema solar dentro del universo gigantesco e insondable, a la vez que le hacemos ver nuestro minúsculo planeta entre miles de millones de planetas como nuestra patria humana.

La reforma de pensamiento y la ética

Es muy importante hablar de las consecuencias éticas que el bucle de los conocimientos puede provocar. En efecto, la moral, la solidaridad y la responsabilidad no se pueden dictar en abstracto; no se las puede meter a través de un embudo como si cebásemos gansos. Pienso que deben ser inducidas por el modo de pensamiento y por la experiencia vivida. El pensamiento que conecta muestra la solidaridad de los fenómenos. El pensamiento que nos conecta con el cosmos no nos reduce al estado físico. Es un pensamiento que nos muestra nuestros orígenes físicocósmicos pero que también muestra que somos emergencias. Estamos dentro de la naturaleza pero formamos parte de ella en el marco de una relación dialógica. Ahora bien, un pensamiento que conecte nos devuelve la solidaridad. Actualmente, por ejemplo, la ecología nos recuerda nuestra solidaridad vital con esa naturaleza que tanto estamos degradando.

Pero ¿qué es lo que destruye la solidaridad y la responsabilidad? Es la degradación del individualismo en egoísmo, es simultáneamente el modo compartimentado y parcelario en el cual viven no sólo los especialistas, los técnicos y los expertos, sino también quienes están compartimentados en administraciones y despachos. Si perdemos de vista la mirada sobre el conjunto, el conjunto en el que trabajamos y naturalmente la ciudad en donde vivimos, perdemos ipso facto el sentido de la responsabilidad; como máximo tendremos un mínimo de responsabilidad profesional en lo tocante a nuestra tarea. Por lo demás, como decía Eichmann, y como dijeron los que administraban sangre contaminada a los hemofílicos: «Yo obedezco órdenes». Obedecemos las órdenes, seguimos las instrucciones. Mientras no intentemos reformar esa forma de organización del saber, que es al mismo tiempo una forma de organización social, todos los discursos sobre la responsabilidad y la solidaridad serán vanos.

La reforma de pensamiento puede despertar las aspiraciones y el sentido de la responsabilidad innato en cada uno de nosotros, puede hacer renacer el sentimiento de solidaridad que quizás se manifiesta más agudamente en ciertas personas, pero que en potencia está en todo ser humano. La reforma de pensamiento y la reforma de la enseñanza no son los únicos elementos que pueden actuar en este sentido pero representan un elemento constitutivo esencial.

Una segunda consecuencia importante desde el punto de vista ético es que el pensamiento transdisciplinar nos incita a la *ética de la comprensión*. Todo ser humano es una galaxia; en su interior alberga una multiplicidad propia. No es el mismo en todos los momentos de su existencia; no es el mismo cuando está enfadado o cuando ama, no es el mismo cuando está en familia y cuando está en la oficina, etc. Somos seres múltiples en busca de unidad, y de hecho los fenómenos de desdoblamiento y de triplicación de la personalidad, considerados como casos patológicos, no son más que la exageración de algo normal. Somos múltiples y susceptibles de experimentar cambios en el transcurso de los acontecimientos, del azar, de las circunstancias. Vi a muchas personas durante la Ocupación que por pacifismo se convirtieron en colaboracionistas. Vi caer en el

estalinismo a muchos que querían regenerar la humanidad y que se convirtieron en verdugos. Se desviaron, sometidos a unos procesos de los que no eran conscientes. Si conocemos esta multiplicidad inherente al ser humano, si vemos todo lo que puede soportar, entenderemos lo que nos dice Hegel: si llamas criminal a alguien que ha cometido un crimen, lo estás reduciendo y encerrando en un comportamiento que no tiene en cuenta el conjunto de sus rasgos de carácter. Reducir a una persona a su pasado es mutilarla de sus evoluciones ulteriores. No se debe reducir al otro ni a lo peor de sí mismo ni a sus faltas pasadas.

La tendencia a la reducción es la que nos priva de la comprensión: entre los pueblos, entre las naciones, entre las diversas religiones. Es la que hace que la incomprensión reine en nuestro fuero interno, en la ciudad, en nuestras relaciones con los demás, entre las parejas, entre padres e hijos.

Sin comprensión no existe verdadera civilización, sino barbarie en las relaciones humanas. Todavía somos bárbaros debido precisamente a las incomprensiones entre nosotros. Resurgen ahora otras antiguas barbaries en diversos puntos del globo, y podrían aparecer de nuevo en nuestro entorno. En nuestros países llamados civilizados, las consecuencias éticas de una reforma de pensamiento serían incalculables. Por eso sabemos que la reforma de pensamiento es efectivamente portadora de unas portencialidades que superan la reforma de la propia educación.

La reforma de pensamiento conduce a una reforma de vida absolutamente necesaria para el buen vivir.

V
¡SER HUMANO!

1. La condición humana

El conocimiento de nuestra condición humana está ausente de los programas de enseñanza porque lo que es humano está disperso o compartimentado en todas las disciplinas de las ciencias humanas, biológicas (el cerebro estudiado en biología, la mente en psicología), físicas (estamos hechos de moléculas, átomos y partículas), pero también en filosofía, en literatura y en las artes, sin las cuales nuestro conocimiento de lo humano quedaría mutilado. En términos históricos debemos insertar lo humano en un nuevo gran relato que parte del nacimiento del universo donde aparece hace varios miles de millones de años nuestro Sol y que se prolonga singularmente en uno de sus planetas, estabilizado por su Luna y por la aventura de la vida, y en el cual surgirá entre los mamíferos el linaje de los primates y más tarde una extraña rama bípeda que emprenderá una nueva aventura: la hominización, y así sigue el devenir humano hasta la presente globalización, que a su vez no es sino el estadio actual de una aventura desconocida.[1]

También debemos reconocer la complejidad humana: lo humano es la trinidad individuo-especie-sociedad, términos inseparables que son productores el uno del otro en un bucle recursivo[2] y que se hallan incluidos el uno dentro del otro: así, el individuo no sólo es una pequeña parte de su sociedad, sino que el todo de su sociedad está presente en él, por su patrimonio genético, en cada una de sus células, y está presente incluso en su mente, que depende del funcionamiento del cerebro.

El ser humano es a la vez físico, biológico, psíquico, cultural, social e histórico. Y es esa unidad compleja de la naturaleza humana lo que se halla totalmente desintegrado en la enseñanza por asignaturas, y de ahí que se haya hecho imposible aprender lo que significa ser humano. Es preciso entonces restaurar dicha unidad, de tal manera que toda persona, esté donde esté, adquiera conocimiento y conciencia tanto de su identidad singular como de su identidad común con todos los seres humanos.

La condición humana, por tanto, debería ser un objeto esencial de toda enseñanza.

Se trata de indicar cómo es posible, a partir de las materias actuales, reconocer la unidad y la complejidad humanas siempre que se reúnan y organicen unos conocimientos dispersos en las ciencias de la naturaleza, las ciencias humanas, la literatura y la filosofía, al tiempo que se muestra la conexión indisociable entre la unidad y la diversidad de todo lo humano.

Enseñar la identidad terrícola

El destino ahora ya planetario del género humano es otra realidad clave ignorada por la enseñanza. El conocimiento de los desarrollos de la era planetaria, que se harán más amplios a lo largo del siglo XXI, y el reconocimiento de la identidad terrícola, que será cada vez más indispensable para todos nosotros, deben convertirse en uno de los objetos más importantes de la enseñanza.

Es preciso enseñar la historia de la era planetaria, que empieza con la comunicación de los diversos continentes en el siglo XVI, y mostrar cómo se han convertido en intersolidarias todas las partes del mundo, sin por ello ocultar las opresiones y dominaciones que han asolado a la humanidad y que no han desaparecido.

Será preciso exponer el complejo de crisis planetaria que marca el siglo XXI, mostrando que todos los humanos, confrontados ya con los mismos problemas de vida y muerte, participan de una misma comunidad de destino.

2. El gran relato[3]

Debido a los efectos conjugados de la Escuela de los Annales, de una vulgata marxista y del estructuralismo, los acontecimientos no eran más que espuma insignificante comparados con los procesos de larga duración; incluso ocultaban los verdaderos determinantes económicos y sociales. Los artistas, escritores y filósofos sólo podían expresar su época, jamás adelantarse a ella. La historia había sido vaciada de sus historias. Al mismo tiempo, el filósofo Lyotard había proclamado la muerte de los «grandes relatos». Se refería naturalmente al relato de una historia marxista de la humanidad, que partía de una concepción comunista primitiva para desembocar en el comunismo final, y ciertamente Lyotard tenía razón al destacar las discontinuidades de la historia humana. Pero olvidaba que en un gran relato puede haber continuidades y discontinuidades.

Y sobre todo ignoraba, al anunciar la muerte de los grandes relatos, que estaba llegando a nuestro conocimiento el mayor relato imaginable, un relato que empieza hace más de trece mil millones de años, el de la historia de nuestro universo, que nace en medio de una turbulencia inaudita y continúa con la formación de núcleos, átomos, galaxias y astros. Posteriormente, hace unos cuatro mil millones de años, en un planeta de un sol periférico, el relato adopta un curso singular con el nacimiento de la vida, su desarrollo en el reino vegetal y animal, hasta que, en una rama de la evolución en que se pasa de vertebrados a mamíferos y de mamíferos a primates, aparecen los homínidos bípedos, nuestros antepasados, hace más de siete millones de años, y comienza un gran relato nuevo dentro del megarrelato del universo; dicho relato es el de la hominización, que continúa con la aparición del *Homo sapiens* y luego se convierte en el relato de la diáspora de las sociedades arcaicas por todo el planeta, hasta la aparición en cinco

puntos del globo de las sociedades justamente llamadas históricas, ya que con ellas aparecen la cronología, las ciudades y los imperios, y posteriormente las naciones, a través de grandiosas creaciones civilizatorias, de guerras, hecatombes y desastres. Y esa historia que a partir del siglo XV pasará por dominaciones y esclavitudes continúa como historia de la globalización, que hoy en día hace interdependientes todas las partes del planeta y crea nuevas esperanzas y nuevas amenazas mortales para la humanidad. Y la aventura prosigue, en medio de la incertidumbre y lo desconocido.

La historia humana es un gran relato, no continuo sino marcado por discontinuidades, acontecimientos, accidentes, catástrofes, invenciones, creaciones. Por eso podemos decir sin riesgo a equivocarnos que la historia, en cuyo seno alberga discontinuidades, accidentes e innovaciones, que incluye el acontecimiento pero también la larga duración, las revoluciones y los estancamientos, no sólo ha reconquistado su legitimidad como historia compleja y completa de la humanidad, sino que, como enseguida veremos, también impone su pertinencia en lo que respecta a la hominización, la vida y el universo.

La hominización no es simple evolución a partir de un antepasado cuya descendencia habría evolucionado progresivamente para llegar al *Homo sapiens*. Ahora sabemos que hubo varias especies de homínidos que compitieron entre sí hace millones de años, que el *Homo habilis* fue suplantado por el *Homo erectus*, y que incluso en la época en que el *Homo sapiens* se impuso en el continente europeo puede documentarse la presencia previa de su primo el *Homo neanderthalensis*, que poseía las mismas aptitudes para la fabricación de objetos y los mismos hábitos funerarios. ¿La desaparición del neanderthal fue debida a un genocidio practicado por el *sapiens*, a un virus al cual éste era insensible? No lo sabemos. Pero sí que podemos decir que la hominización no sólo es una evolución, sino también una historia pautada por acontecimientos, accidentes, desapariciones e innovaciones. Es a la vez continua y discontinua. El cerebro se va desarrollando gracias a las discontinuidades, pues son especies nuevas las que surgen con un cerebro más desarrollado hasta que finalmente se llega al *Homo sapiens*, cuyo volumen cerebral se ha duplicado posiblemente a causa de una mutación genética. Y la mutación genética, que siempre establece una discontinuidad, es lo que hace aparecer una serie de especies homínidas diversas hasta que el *sapiens* establece su dominio. La aparición de nuestro propio lenguaje articulado, inseparable de la aparición de la cultura, es a su vez un acontecimiento fundador que ha hecho posible el carácter bípedo de la nueva especie y la reorganización de su cavidad craneana. Por lo tanto, la hominización es el fruto de una historia multidimensional hecha de acontecimientos, continua/discontinua y por consiguiente compleja.

Las sociedades prehistóricas son pequeñas sociedades de cazadores-recolectores que se diferencian unas de otras por sus mitos, por sus adaptaciones al medio y al clima; pero lo que constituye una verdadera historia dentro de la Prehistoria es su diáspora y que, saliendo con toda probabilidad de África,van extendiéndose por todos los

continentes sea por tierra o por mar. Aquí encontramos infinidad de pequeñas historias, las de esas sociedades insertas en el seno de un fenómeno histórico esencial: la aparición de una primera globalización que estaría constituida por la diáspora planetaria de la humanidad y la extremada diversificación de sus lenguas, costumbres y culturas.

Nuestra historia empieza en cinco puntos distintos de la Tierra con la transformación, en condiciones harto difíciles de imaginar y merced a uniones y cambios diversos, de las microsociedades prehistóricas en grandes sociedades históricas, con agricultura, sedentarismo, ciudades, Estado, ejército, clases sociales, esclavitud, grandes religiones, artes refinadas o grandiosas. En suma, la historia nace de una cadena de acontecimientos integradores y de metamorfosis, mientras que su dimensión fáctica quedará fijada en las guerras, en la formación y destrucción de imperios, en las batallas con resultados a veces decisivos para el destino de una sociedad y, en el seno mismo de las sociedades, en golpes de Estado, regicidios, revueltas, represiones y, a veces, nuevas metamorfosis como la que transformó la pequeña Roma rural en un imperio ecuménico.

Así, la historia es a la vez seignobosiana y braudeliana, marxiana y shakespeariana, productora y destructora; obedece a procesos largos pero también se desvía a causa de acontecimientos tales como la aventura de un Alejandro, la predicación de un Jesús universalizada por Saulo de Tarso, que luego fue Pablo, o la de Mahoma. Determinadas desviaciones, como por ejemplo el capitalismo en la sociedad feudal, la ciencia moderna en el siglo XVII o el socialismo en el XX, se convierten primero en tendencias y luego en fuerzas históricas formidables que al desarrollarse revolucionan las sociedades. A veces imperios enormes caen víctimas de invasiones que siembran la ruina y la muerte; otras caen bajo el efecto de factores internos de desintegración a los que a menudo se añaden factores externos. Hasta la catástrofe aparece en la historia de la humanidad. Catástrofes fueron la aniquilación de Sumer, Akkad, Babilonia, el Imperio persa, la aniquilación de la civilización azteca, de la civilización maya, de la civilización inca... Catástrofes fueron la desintegración del Imperio otomano y del Imperio austrohúngaro así como el colapso del Imperio soviético. Además debemos introducir también la idea de metamorfosis en la historia humana, ya que ésta nace de una metamorfosis que transforma sociedades arcaicas sin agricultura, sin Estado y sin ciudades en las sociedades históricas. Una metamorfosis más: la de una Europa feudal que se convierte en la Europa moderna.

Si consideramos la historia humana en todos sus aspectos de complejidad, de grandezas y decadencias, de creaciones y destrucciones, de larga duración y accidentes brutales, de progresos y regresiones, de auges y catástrofes, es efectivamente ese tipo de historia la que vamos a encontrar en la historia de la vida y en la historia del universo. Es ese tipo de historia la que nos muestra lo que creíamos continuo y lineal, la evolución biológica, y lo que creíamos inmóvil, el universo.

La evolución biológica es histórica en el sentido de que unos seres unicelulares se asociaron para formar seres policelulares, el reino vegetal creó el dispositivo clorofílico que le permite captar la energía solar, y el reino animal creó aletas, patas, alas y órganos

como el corazón, el hígado y el cerebro. La evolución es creadora, como decía Bergson, o más bien la creatividad es el motor de la evolución. Las simbiosis, como por ejemplo la simbiosis originaria entre dos seres celulares de la que nació la célula eucariota propia de los seres policelulares, y las metamorfosis, como por ejemplo las que permiten que las orugas se conviertan en mariposas o libélulas, son también motores de la evolución biológica. Pero es que además la historia de la vida ha conocido catástrofes que la han modificado. Ahora sabemos que una catástrofe de finales de la Era Primaria, en el Pérmico, hace 252 millones de años, aniquiló la mayoría de las especies vivas y entonces la vida se reinició sobre nuevas bases. Uno de los pocos supervivientes fue el lifosaurio, antepasado de los mamíferos; también sabemos que otra catástrofe de origen volcánico y/o meteorítico causó, hace 75 millones de años, la aniquilación de los dinosaurios y dio su oportunidad a los pequeños mamíferos que son nuestros antepasados. Así como los mestizajes debidos a las invasiones, dominaciones o encuentros de culturas han marcado la historia de la humanidad y todo francés, por ejemplo, lleva en sí múltiples mestizajes, de la misma manera, como nos dice Ameisen, «toda célula, desde la más simple a la más compleja, es una mezcla de seres vivos de orígenes diversos, puro mestizaje».[4] Del mismo modo las sociedades humanas y la propia historia de los organismos vivos conllevan guerras continuas; se trata no sólo de una guerra entre antagonistas que aspiran a una misma presa, sino de la guerra entre bacterias y virus por una parte y organismos vivos por otra, que disponen de sus sistemas inmunológicos como fortificaciones y ejércitos contra los invasores unicelulares. Y esa guerra no tiene fin, ya que hay cepas de bacterias resistentes a los antibióticos mientras que virus como el de la gripe o el del sida mutan sin cesar para engañar a las defensas del organismo al que atacan. Así, hallamos las mismas características fundamentales en la historia de la vida y en la historia de la humanidad.

Por consiguiente, no es tanto la evolución de la vida la que conlleva diversas historias de formas múltiples sino que más bien es la Historia con su desarrollo de formas múltiples de la vida la que comporta múltiples evoluciones.

La vida misma quizás nació de un único acontecimiento acaecido en la Tierra, pues a fin de cuentas todos los seres vivos disponen del mismo código genético, de las mismas propiedades básicas autoproductivas, autorreparadoras y cognitivas. Se ha podido suponer, con razón, que, en unas condiciones particulares, un torbellino de macromoléculas pudo llegar a metamorfosearse, aumentando de tamaño y de complejidad, en un ser auto-ecoorganizador, es decir, vivo, provisto de cualidades y propiedades desconocidas en el mundo fisicoquímico, si bien constituido por elementos estrictamente fisicoquímicos. La aparición de la vida sería pues un resultado decisivo de una cierta evolución fisicoquímica que habría producido moléculas cada vez más complejas y habría juntado moléculas autorreplicativas (ARN, ADN) y proteínas, dando lugar a una entidad que se convirtió en algo vivo y que se alimentó dentro de su entorno.

De esta manera fundacional y fundamental entró el universo en la historia y la historia en el universo. Hubble descubrió primero la dispersión de las galaxias, que rompía la supuesta inmovilidad del cosmos. Luego vendría la suposición de un acontecimiento primordial, de naturaleza térmica, casi explosivo, del cual habría nacido el universo, cosa que vino a confirmar la detección de una radiación isotrópica fósil que llegaba desde todos los rincones de nuestro actual universo y que indicaba que hubo un acontecimiento originario al que llamamos Big Bang. Desde los primeros segundos aparecen partículas, luego chocan en colisiones que las aniquilan mutuamente y constituyen asociaciones que forman primero los núcleos y después los propios átomos, y así este primer genocidio marca el nacimiento de nuestro universo, la aniquilación de la antimateria por la materia, de la misma manera que los neanderthales fueron muy posiblemente aniquilados por el *Homo sapiens*. Bajo el efecto de la gravitación, se formaron protogalaxias y se aglutinaron polvos cósmicos en condiciones de temperatura creciente, que harán que finalmente se produzca un incendio que daría lugar a las estrellas, a miles de millones de ellas, y de hecho todavía siguen apareciendo nuevas estrellas. Pero todas ellas, al igual que los seres vivos, están destinadas a morir una vez agotado su combustible interno. La historia del universo es pues una historia de formación de organizaciones (átomos, moléculas, astros) y de degradación y desintegración de organizaciones según el segundo principio de la termodinámica, que es un principio de degradación y de dispersión, es decir, de muerte.

Sin duda hay grandes discontinuidades entre la historia del universo, la de la vida y la de la humanidad. Los principios de la historia biológica, que con la creación y la evolución de innumerables especies comporta adaptaciones a un entorno propio, creatividades propias, antagonismos y complementariedades propias, son diferentes de los de la historia física. Los principios de la historia humana ya no son los mismos que los de la evolución biológica, ya que ésta prácticamente se detuvo con el *Homo sapiens*. Aparecieron y se desarrollaron evoluciones de carácter cultural y social. Pero hay una Historia generalizada que es compleja y que conlleva una dialéctica permanente entre orden, desorden y organización; que conlleva creaciones, complejizaciones, regresiones y catástrofes; que conlleva acontecimientos transformadores o perturbadores, así como procesos de larga duración.

La historia generalizada combina el tiempo cíclico, el de las repeticiones y reiteraciones, y el tiempo irreversible. Así, los planetas giran alrededor del Sol, el día sigue a la noche y las estaciones se suceden unas a otras. Las sociedades establecen su calendario fijándose justamente en el tiempo cíclico de los astros y de la propia Tierra, pero es el tiempo irreversible el que nutre al tiempo cíclico y el que finalmente lo destruirá.

Existen, pues, varias historias: la historia del universo, la historia de la vida, la historia de la humanidad. Pero hay una historia generalizada constituida por un diálogo de orden, desorden y organización en la que se inscriben las diversas historias, todas

ellas portadoras de innovaciones y creaciones así como de desintegración y muerte. ¿Adónde va? No lo sabemos... Las últimas noticias del cosmos nos anuncian que debido al efecto de una energía negra invisible y hegemónica la gravitación que tiende a concentrar el universo parece estar abocada al fracaso en beneficio de una dispersión y, como anuncia el poeta Eliot, a morir en un susurro, «*a whisper*». La historia humana es evidentemente tributaria de esa historia generalizada. No podría continuar desarrollándose en la Tierra tras ese enfriamiento ineluctable del Sol. La emigración hacia otros planetas no haría sino retrasar la muerte...

Por lo tanto, la historia humana se inscribe en el gran relato de la hominización, que a su vez se inscribe en el gran relato de la vida, que por su parte se inscribe en el gigantesco relato del universo. Nosotros llevamos en nuestro seno la historia del universo y la continuamos a un nivel de realidad distinto. La historia del universo es tan shakespeariana como la historia humana, «*like a tale told by an idiot, full of sound and fury*».

Sea como fuere, como decía Hugo von Hofmannsthal, «estamos en las alas del tiempo y no hay garra donde podamos apoyarnos».

3. La sociedad humana

Dicen que el ser humano es trinitario. Se define en y por un bucle de tres términos —especie, individuo y sociedad—, en el que cada uno de los miembros es necesario para la existencia de los demás, en el que cada uno de los términos que engloba a los otros se halla al mismo tiempo dentro de cada uno (la especie está dentro del individuo, en su patrimonio genético y su potencialidad reproductora, la sociedad está dentro del individuo, en su cultura, su lenguaje y sus costumbres).

Toda sociedad está sometida a dos cuasi programas a la vez complementarios y antagonistas: el programa comunitario (*Gemeinschaft*) de solidaridad frente al mundo exterior y sobre todo frente al enemigo, y el programa societal, formado por competencias, rivalidades y conflictos (*Gesellschaft*), que son los que predominan en tiempo de paz.

4. Una ética del género humano

La enseñanza debe conducir a una «antropoética» a través de la consideración del carácter ternario de la condición humana, que es a la vez individuo, sociedad y especie. En este sentido, la ética individuo-sociedad requiere un control mutuo de la sociedad por el individuo y del propio individuo por la sociedad, es decir, la democracia; la ética individuo-especie reclama en el siglo XXI la ciudadanía terrestre.

La ética, cuyas fuentes a la vez muy diversas pero universales son la solidaridad y la responsabilidad, no se puede enseñar con lecciones de moral. Debe formarse en las mentes a partir de la conciencia de que el ser humano es a la vez individuo, parte de una sociedad y parte de una especie. Todos llevamos en nuestro seno esa triple realidad. Por eso todo desarrollo realmente humano debe conllevar el desarrollo conjunto de las autonomías individuales, de las solidaridades comunitarias y de la conciencia de pertenecer a la especie humana.

A partir de ahí se dibujan las dos grandes finalidades ético-políticas del nuevo milenio: establecer una relación de control mutuo entre la sociedad y los individuos mediante la democracia y llegar a realizar la humanidad como comunidad planetaria. La enseñanza, por lo tanto, debe contribuir no sólo a que tomemos conciencia de nuestra *Tierra patria*, sino que además ha de permitir que esa conciencia se traduzca en una voluntad de realizar la ciudadanía terrícola.

VI
SER FRANCÉS

Aprender a ser francés es un reto importante de la reforma educativa en nuestro país, sobre todo en una época de crisis de la integración. La historia de Francia, tal como se enseña hoy en día, le resulta aún más extraña al alumno de ascendencia inmigrada, ya que si es de origen africano o martiniqués la historia de la colonización francesa evoca en él opresión y esclavitud, del mismo modo que si es de origen norafricano o vietnamita no puede dejar de evocar las dificultades para conquistar la libertad y las sangrientas guerras de independencia. Si es judío se encontrará con que los suyos no fueron reconocidos como ciudadanos plenos hasta la Revolución, aunque siguieron siendo objetados en su calidad de ciudadanos a causa del antisemitismo. Si es musulmán sentirá el rechazo creciente contra su religión.

En cambio, existe un aspecto de la historia de Francia que, pese a ser esencial, se ignora o se conoce mal. Es el que identifica esta historia con la formación progresiva de una unidad multicultural. Es el que marca con un sello de universalidad la obra de sus pensadores, desde Montaigne a Voltaire, y la Revolución francesa. Ser francés es haberse hecho francés.

La historia de Francia, durante la clase de historia propiamente dicha, debería entonces presentarse desde el punto de vista de la *francisación*.

1. Los cuatro nacimientos de Francia

Los orígenes mítico-reales de Francia, tal como se enseñan en los manuales escolares, tienen un carácter de complejidad mestiza. El primer nacimiento reconocido es galo: dividida hasta la conquista romana, la Galia se constituye cuando se une contra el invasor. Por eso la historia futura hace de Vercingétorix el primer héroe nacional. Pero el momento de la formación precede por poco tiempo al momento de la disolución, ya que una vez vencido e inmolado Vercingétorix, la Galia se vuelve romana. Ahora bien, en nuestra mitología nacional, Roma no es considerada como la potencia enemiga ocupante, sino como la conformadora, en la integración mutua de ambos componentes, de un segundo nacimiento, el de una entidad llamada justamente galorromana, que absorbe la latinidad en su lengua y su civilización.

A este segundo nacimiento sucederá un tercero, en el corazón del caos de invasiones que se instala al descomponerse el Imperio romano. Clodoveo es el artífice mítico de ese tercer nacimiento. Este rey franco dará a Francia el nombre que parece definir la *francidad* frente a la *germanidad*, puesto que Clodoveo es designado por las crónicas ulteriores como el vencedor de los alamanes en la batalla de Tolbiac (496); convertido al cristianismo y consagrado en Reims, será visto como el fundador de la Francia cristiana. Pero no fue Clodoveo quien derrotó a los alamanes, y de hecho los francos eran un pueblo germánico que hablaba justamente una lengua germánica. En realidad, Clodoveo realiza el tercer nacimiento del país integrando la sustancia germánica e instaurando el cristianismo.

El cuarto y verdadero nacimiento tiene lugar en 987 con el reinado de Hugo Capeto. Este último nacimiento es paradójico, pues el espacio ocupado propiamente por el soberano no cubre más que la Isla de Francia, el Orleanesado y la región de Senlis. El resto está dividido en varios feudos de hecho independientes, muy diversos en términos étnicos y lingüísiticos, que van desde el condado de Bretaña hasta el ducado de la Alta Lotaringia, desde el condado de Flandes hasta el condado de Provenza.

2. LA *FRANCISACIÓN* CONTINÚA

A partir de los reyes Capetos, Francia se formó a base de afrancesar a poblaciones no francianas: el franciano era el dialecto de la lengua de oíl que se hablaba en la Isla de Francia y en el Orleanesado y que, al imponerse y acabar eclipsando a otros muchos dialectos del oíl y el oc, se convirtió en el francés.

Es decir que Francia se constituyó a lo largo de de un proceso multisecular de *francisación* de pueblos y etnias mucho más heterogéneas que, por ejemplo, las de la antigua Yugoslavia.

La *francisación* no se efectuó siempre por medios pacíficos, pero tampoco únicamente por la fuerza. La formación de la gran nación se hizo mezclando e integrando. La identidad francesa no implicó la disolución de las identidades regionales, más bien efectuó su subordinación y por ello contiene en su seno la identidad de las regiones integradas; es decir, que Francia tiene una doble identidad.

La Revolución francesa aportó a la *francisación* una legitimación republicana: al realizar una sustitución de soberanía, el pueblo se proclamó soberanamente «gran nación» en la Fiesta de la Federación del 14 de julio de 1790, en la que representantes de todas las provincias declararon solemnemente su voluntad de ser franceses. A partir de ese momento Francia incorpora, en su misma naturaleza, un espíritu y una voluntad. Francia, sin dejar de ser un ente terrenal, se convierte en un ente espiritual, sobre todo porque a partir de entonces, con el mensaje de la Declaración de los derechos del

hombre, la idea de Francia incorpora a su propia singularidad la idea de universalidad. De ahí el amor que la idea de Francia ha inspirado a tantos proscritos, humillados y perseguidos en todo el mundo.

La pugna francoalemana por Alsacia y Lorena a lo largo del siglo XIX refuerza el concepto espiritual de la identidad francesa. Mientras que Alemania considera como suya esa tierra de lengua y cultura germánicas, Francia la reconoce como suya por su espíritu y su voluntad de adhesión. La III República hizo triunfar la idea voluntarista y espiritualista de Francia sobre las ideas de raza y de sangre que en cambio defendía el partido antirrepublicano, cuyos tres componentes —monárquico, católico y xenófobo— se irían disociando poco a poco.

3. La *francisación* por integración de inmigrantes

En el marco integrador de la III República, la *francisación* continuará en el siglo XX, pero de una forma totalmente nueva, esto es, ya no se realizará a partir de territorios anexionados o incorporados, sino a base de inmigrantes llegados de los países vecinos. Francia es entonces el único país de Europa demográficamente en declive, donde las tierras menos fértiles son abandonadas por sus habitantes. Esta situación atrae las primeras oleadas de italianos y españoles. La III República aprueba entonces las leyes que permiten a los hijos de extranjeros nacidos en Francia convertirse automáticamente en franceses y que facilitan la naturalización de los padres. La instauración en la misma época de la escuela primaria laica, gratuita y obligatoria permite acompañar la integración jurídica con una integración del espíritu y del alma. En este sentido, el recitado del «nuestros antepasados los galos» que se obligaba a repetir a los hijos de inmigrantes no debe verse únicamente como una estupidez. Esos galos míticos son hombres libres que se resisten a la invasión romana, pero que aceptan la aculturación dentro de un imperio que después del edicto de Caracalla se convierte en universalista. En la *francisación*, los niños reciben unos antepasados buenos, que les hablan al mismo tiempo de libertad y de integración, es decir, de su devenir de ciudadanos franceses.

Así pues, el proceso multisecular de la *francisación* ha sido lo que ha formado Francia. En el transcurso de dicho proceso, la Revolución francesa introdujo en el código genético de la identidad francesa un principio espiritual además de la misma idea de universalidad. Lo cual significa que el proceso de renovación de la identidad francesa, incluida en esa lógica histórica, no es un proceso de rechazo y de repliegue.

Es indudable que los inmigrantes han experimentado dificultades, así como grandes sufrimientos y humillaciones, que han sentido a la vez acogida, aceptación, amistad, pero también rechazo, repudio, desprecio e insultos. Las reacciones xenófobas sin embargo no

han podido impedir el proceso de *francisación* y, en dos o más generaciones, los italianos, españoles, polacos, judíos secularizados del Este y del Oriente mediterráneo han sido integrados en y por la mezcla de los matrimonios mixtos. Así, pese a tantos y tan poderosos obstáculos, la máquina laica y republicana de hacer franceses ha funcionado admirablemente durante medio siglo.

¿Está oxidada hoy? ¿Se topa con problemas nuevos que es incapaz de resolver?

4. Las nuevas dificultades

Hemos visto que en la fábrica de hacer franceses se produjo una mutación cuando, a principios de siglo, el proceso ya no se producía convirtiendo territorios en provincias, sino nacionalizando inmigrantes. Hoy se dan unas condiciones nuevas que parecen requerir una segunda mutación.

En primer lugar, tenemos el exotismo de la religión o del color de piel de muchos inmigrantes llegados de los Balcanes, del Magreb, del África subsahariana, de Asia (Pakistán, Filipinas). Cabe destacar sin embargo que la religión de los inmigrantes deja de ser un obstáculo cuando se acepta la laicidad de la vida pública francesa, una condición sine qua non de la integración, cosa que hicieron los judíos y los musulmanes de las generaciones precedentes, quienes al igual que los católicos pudieron mantener a título privado su confesión. También cabe destacar que los negros y los criollos de los territorios de ultramar ya han entrado en la nacionalidad francesa, lo mismo que muchos vietnamitas y chinos. Pero la extensión del flujo migratorio debe llevarnos a pensar que un carácter multiétnico y multicultural de mayor alcance se está convirtiendo en uno de los nuevos constituyentes de la identidad francesa, la cual, como ya ocurre en la de algunos países de América del Norte y del Sur, acabará contemplando la posibilidad de integrar en su misma esencia a los diversos constituyentes étnicos de la diversidad planetaria.

En segundo lugar, hemos entrado en un periodo de crisis de identidad que presenta múltiples caras. La doble identidad, de carácter regional y nacional, ya no se vive de forma apacible cuando la corriente de homogeneización globalizadora amenaza la primera identidad. De ahí que a partir de 1960 aparezcan en las regiones reacciones de defensa lingüística, cultural y económica para salvaguardar la identidad amenazada. Un problema parecido se plantea también, aunque de forma diferente, entre los inmigrantes que quieren beneficiarse de la civilización francesa sin disolver en ella su identidad. Resulta que la identidad francesa debe ser ahora una doble identidad y respetar de forma escrupulosa, incluso para los mismos franceses, las diversidades étnicas y culturales, lo cual significa superar el jacobinismo homogeneizador.

En tercer lugar, el problema de la *francisación* se plantea hoy en el contexto de una crisis de la civilización urbana. Dicha crisis, que sufre la mayoría de la población francesa, favorece los rechazos y la agresividad, lo cual provoca a su vez que los

inmigrantes recientes se replieguen en sus guetos, se refugien en las solidaridades de origen y hasta constituyan bandas de adolescentes étnicamente encerradas en sí mismas. Todo eso refuerza el bucle causal en el cual se retroalimentan las hostilidades, constituyendo otros tantos frenos para la integración.

En cuarto lugar, las tensiones extremas que, desde la guerra de Argelia hasta la guerra del Golfo y el nuevo yihadismo, renacen periódicamente entre el mundo araboislámico y el mundo europeo-occidental no parece que vayan a apaciguarse mientras la crisis de Próximo Oriente, con el problema israelo-palestino en primer lugar y posteriormente las crisis de la descomposición iraquí, libia y siria, pese como una espada de Damocles sobre nuestro futuro. La tensión muda pero temerosa y a veces cargada de odio por ambas partes constituye una barrera invisible para profundizar en la integración de las poblaciones de origen arabo-islámico. Los casos de Khaled Kelkal y Mohammed Mehra ilustran la oscilación entre muchos jóvenes *beurs*, a pesar de haber nacido en Francia, entre integración, delincuencia y yihadismo.

Por último, el miedo a la llegada masiva de inmigrantes pobres procedentes del Sur y del Este a una sociedad castigada por el desempleo y amenazada por la crisis crea un clima favorable al rechazo indiscriminado. La pregunta que todo ello plantea es: ¿puede continuar el proceso de *francisación* en un momento en que tantas condiciones psicológicas, sociales y económicas favorecen la xenofobia y el racismo, y en medio de una regresión política favorable a los repliegues nacionalistas y etnicistas?

5. Con los colores de Francia

Prescindamos para empezar de todo tipo de criterio cuantitativo abstracto susceptible de determinar el porcentaje de inmigrantes integrables. Una cultura fuerte puede asimilar a muchísimos inmigrantes. Así, por ejemplo, desde principios del siglo XX, una Cataluña de dos millones de habitantes ha podido catalanizar a seis millones de no catalanes. La fuerza de la cultura catalana residía en que se trataba de una cultura urbana cuya lengua era hablada por la burguesía y la *intelligentsia*, y no una cultura folclórica de carácter residual y rural. La cultura francesa es muy fuerte. Es una cultura de ciudades, que favorece los encuentros de trabajo, de bares, de ocio (basta ver cómo una gran victoria de fútbol *francisa* de manera inmediata y provisional a *blacks* y *beurs*); esta cultura conlleva un sistema educativo generalizado y todavía potente. Es una cultura pública y cívica de carácter laico, y esta laicidad es la única capaz de integrar política e intelectualmente las diversidades étnicas. La cultura laica constituye a la vez uno de los rasgos más originales de Francia y la condición sine qua non de la integración de los extranjeros.

Pero debemos dejar de ligar la uniformización cultural con la laicidad. Al contrario, lo que hay que hacer es ligar el abandono del jacobinismo cultural con la regeneración de la laicidad. Entonces nuestra cultura podrá abrir aún más su universalidad potencial y

aceptar la idea de una Francia multiétnica y multicultural que al abrirse a los diversos colores de piel seguirá siendo la de los colores de Francia, es decir, Una.

Estados Unidos es un país que dispone de una cultura fuerte de naturaleza distinta. Es una cultura basada en los principios de su Constitución, en el sueño americano de éxito y en la unificación de costumbres, gustos, gestos, maneras de hablar que han popularizado el cine y la televisión, lo cual les permite, pese a sus desórdenes, violencias e iniquidades varias, metabolizar a inmigrantes de todos los orígenes y fabricar americanos. Francia, que se ha hecho y se ha desarrollado dentro y a través de la *francisación* permanente en el transcurso de una historia milenaria, es diferente. Su estatus está entre el de otros países europeos dotados de una historia singular que, al haber sido durante largo tiempo países de emigrantes, no saben integrar a sus inmigrados, y el estatus de Estados Unidos, país de inmigración por naturaleza.

El problema no es pues, en principio, el de la cantidad de inmigrantes. El problema es cómo mantener la fuerza de la cultura y de la civilización francesa, el cual es inseparable del problema que plantea el devenir de la sociedad francesa.

Hemos dicho que la cultura urbana y la educación son factores fundamentales de la *francisación* de los inmigrantes. Pero la ciudad está en crisis y la educación se hace esclerótica. El deterioro de civilización es a la vez el problema de fondo de nuestra sociedad y el problema de fondo de la *francisación*.

Una cultura fuerte puede integrar, pero no en unas condiciones de crisis económica y moral grave. Hoy todo está ligado: política, economía y civilización. Empezamos a ver la relación entre ciudad, barrios periféricos, vivienda, atomización, jóvenes, drogas, inmigrantes y paro, aunque cada uno de esos problemas contenga su propia especificidad.

Avicena, siguiendo a Hipócrates, decía que hay que tratar las causas de una enfermedad y no sus síntomas. Pero también decía que cuando el enfermo está peor hay que tratar urgentemente los síntomas. Y hoy es necesario reducir los síntomas (vivienda, créditos, ocio, deportes, etc.), pero sin por ello olvidar los problemas de fondo, que requieren la elaboración de una política de fondo: una política de civilización.

Una política de civilización destinada a regenerar las ciudades de la periferia, a reanimar las solidaridades, a suscitar o resucitar convivencias, a regenerar la educación. Estas pocas orientaciones no formulan soluciones, sólo indican vías.

Por otro lado tampoco podemos excluir la hipótesis de que nos hallemos sumergidos en una sucesión de crisis en cadena, en cuyo caso se producirían unas regresiones económicas, sociales y políticas que supondrían una interrupción de la *francisación*. En cambio, si se diera una progresión económica, social o política, ésta entrañaría por sí misma la continuación de la *francisación*.

Finalmente, es preciso situar el problema de la inmigración en su contexto europeo. Todos los países de Europa están inmersos hoy en una crisis demográfica, no hay país del oeste y norte de Europa que no cuente con poblaciones inmigradas. El modelo francés de naturalización y de integración escolar podría pues convertirse en un modelo europeo, que permitiría a Europa rejuvenecerse demográficamente y asumir su nueva y futura condición de provincia planetaria. Además, esta nueva ciudadanía europea permitiría a los inmigrantes acceder a una multiidentidad de nuevo cuño, provincializando su origen extraeuropeo. La originalidad francesa, aun integrada en el seno de esa concepción europea, seguiría existiendo, ya que, repitámoslo una vez más, la historia de Francia se confunde con la historia de la *francisación*.

De nuevo aquí la prospección de un porvenir requiere volver a los orígenes. De ahí que estemos convencidos de que continuar la Francia milenaria, la Francia revolucionaria, la Francia republicana, la Francia universalista, es también continuar la *francisación*. Es continuar la originalidad francesa dentro de la integración europea.

Pero esta continuación requeriría una profunda regeneración, una regeneración que no sólo sería política y cultural, sino también pedagógica. De todas formas, el camino será largo, difícil, aleatorio, y todavía habrá sangre y lágrimas.

CONCLUSIÓN:
REGENERAR EL EROS

Todo lo que no se regenera degenera.[1]

EDGAR MORIN

Cuando se trata de innovar nunca hay consenso previo. No se puede avanzar a partir de una opinión media, que no es democrática sino mediocrática. Se avanza a partir de una pasión creadora. Toda innovación transformadora empieza siendo una desviación. Ése fue el caso del budismo, del cristianismo, del islam, de la ciencia moderna, del socialismo. La desviación se difunde convirtiéndose en una tendencia y luego en una fuerza histórica. Por ello necesitamos una revolución pedagógica equivalente a la de la universidad moderna, nacida en Berlín a principios del siglo XIX. Esta universidad, hoy de carácter mundial, es la que hay que revolucionar, conservando su acervo, pero introduciendo el conocimiento complejo de nuestros problemas fundamentales. En el mismo sentido es preciso revolucionar el sistema educativo contemporáneo en su totalidad, ya que está basado en el modelo disciplinar de la universidad y en la disyunción entre ciencias y humanidades.

De todas formas, ya en estos momentos se está produciendo y extendiendo en Internet una revolución salvaje de las condiciones de adquisición de los saberes. Esta revolución afecta a la economía, a las relaciones humanas y a la propia educación. La expansión de la gratuidad en los conocimientos adquiridos, en las obras de la literatura y la música, la posibilidad de difundir gratuitamente el saber y el arte en el mundo entero, que es algo que ya está ocurriendo, nos abre por una parte una posibilidad amplísima de democratización cultural, pero por otra parte nos obliga a replantear el sistema de enseñanza en su totalidad. Pese a las múltiples posibilidades de comunicación por vídeo, Skype o por otros medios, a Internet le falta la presencia física, carnal, psíquica, activa, reactiva y retroactiva del educador, no como auxiliar, sino como director de orquesta que permite considerar, criticar y organizar los conocimientos de Internet. Depende de nosotros civilizar esa revolución introduciendo el Eros del director de orquesta, maestro o profesor, que puede y debe guiar la revolución pedagógica del conocimiento y del pensamiento. ¿Quién si no él podría enseñar las trampas concretas del error, de la ilusión, del conocimiento reductor o mutilado, a través de un diálogo permanente con el alumno? ¿Quién si no él podría, mediante el intercambio comprensivo, enseñar la comprensión humana? ¿Quién si no él podría espolear clara y concretamente, a través

del estímulo y la incitación, a afrontar las incertidumbres? ¿Quién si no él, con su humanismo activo, podría incitar a ser humano? ¿Quién si no él, con su amor a la Francia una y diversa, podría hacer comprender la naturaleza multicultural de nuestra nación y continuar así, a su escala, fabricando franceses?

Esta noción de director de orquesta invierte el propio funcionamiento de la clase. Ya no es el enseñante quien imparte prioritariamente el saber a los alumnos. Una vez fijado el tema de una tarea o de una prueba, es el alumno quien tiene que buscar en Internet, en libros, en revistas y en todos los documentos útiles la materia de la tarea o de la prueba y presentar su saber al enseñante. Y es entonces cuando éste, verdadero director de orquesta, debe corregir, comentar y valorar la aportación del alumno para llegar, a través del diálogo con sus discípulos, a una verdadera síntesis reflexiva del tema tratado.

Más allá de la escuela y de la universidad actual, es preciso continuar esa simbiosis en la educación permanente de los adultos. Se podría plantear, como se hacía antes con el servicio militar, que cada ciudadano y ciudadana realizara durante veintiocho días al año un servicio educativo, en el cual se incluiría la revisión y puesta al día de los conocimientos adquiridos y el ejercicio de la gimnasia psíquica del autoexamen.

Ahora el lector está ya en condiciones de percibirlo. La finalidad de la reforma de la educación, que es en definitiva el «buen vivir» de todos y cada uno de nosotros, especialmente para los enseñantes y los alumnos, requiere por parte de ambas partes una regeneración del Eros. Ello es posible porque ya existe potencialmente en unos y otros. En los que han sentido la vocación de enseñar, el Eros estaba presente en el amor por el saber que impartían y en el amor por una juventud a la que había que educar. En los niños y jóvenes, en su maravillosa curiosidad por todas las cosas, a menudo decepcionada por una enseñanza que separa la realidad del mundo en lonchas, donde incluso la literatura se volvió aburrida en la era semiótica. Esa curiosidad se puede reavivar y transformar en deseo de saber,[2] no sólo con y por un maestro poseído por el Eros, sino también por medio de una formación enriquecida con materias apasionantes como las de los siete saberes y las de la educación para la civilización.

Naturalmente, esto sólo puede realizarse si se promueve y educa la comprensión mutua de las dos clases de la clase, y sobre todo en el caso de las nuevas generaciones si se promueve una comprensión generalizada del prójimo, reconocido a la vez como semejante y como diferente de uno mismo.

Conocimiento del conocimiento y comprensión son dos términos clave. El conocimiento del conocimiento permitirá detectar muchos errores en unos y otros, educadores y educandos, que serían los futuros adultos de la primera generación formada en la lucidez. La comprensión permitirá detectar, reconocer y superar muchos errores en unos y otros, y será un viático valiosísimo para los futuros adultos, primera generación formada en la comprensión de uno mismo y del prójimo.

La comprensión es la madre de la benevolencia. Es la madre de lo que debe constituir la virtud principal de toda vida en sociedad: el reconocimiento de la plena humanidad y de la plena dignidad del prójimo.

La comprensión, la benevolencia, el reconocimiento, permitirán no sólo un mejor vivir en la relación enseñante-alumno, en toda relación de autoridad, en toda relación humana, sino también combatir el mal moral más cruel de todos, el más atroz que un ser humano pueda infligirle a otro: la humillación.

La conflictividad no se puede abolir del todo, pero sí puede aminorarse o superarse mediante la comprensión. Una armonía que suprima todo antagonismo es imposible y por lo demás ni siquiera es deseable.

Pero ¡qué gran progreso ético obtendríamos si nos equivocáramos menos y nos comprendiéramos mejor! ¡Eso sería continuar la hominización!

Expongamos de nuevo la interdependencia que existe entrelas diversas reformas.

La reforma del conocimiento y del pensamiento depende de la reforma de la educación, que depende a su vez de la reforma del conocimiento y del pensamiento. La regeneración de la educación depende de la regeneración de la comprensión, que a su vez depende de la regeneración del Eros, la cual depende de la regeneración de las relaciones humanas, y ésta a su vez depende de la reforma de la educación. Todas las reformas son interdependientes. Esto puede parecer un círculo vicioso descorazonador. Sin embargo debe constituir un círculo virtuoso que promueva la conjugación de las dos modalidades del saber vivir:

– la que nos ayuda a equivocarnos mejor, a comprender y a afrontar la incertidumbre, a conocer la condición humana, a conocer nuestro mundo globalizado, a acudir a las fuentes de toda moral que son la solidaridad y la responsabilidad;
– y la que nos ayuda a orientarnos en nuestra civilización, a conocer su parte sumergida, que, como en el iceberg, es más importante que la emergida; a defendernos y protegernos, y a proteger a los nuestros.

Y para favorecer el gran círculo virtuoso tendríamos además nuestra voluntad de cumplir la misión histórica del saber-vivir-pensar-actuar en el siglo XXI.

Sería, en definitiva, algo más que una reforma, algo más rico que una revolución: sería UNA METAMORFOSIS.

Notas

1. En castellano en el original. *(N. de la t.)*

1. Hans Jonas, *Le Principe de responsabilité: une éthique pour la civilisation technologique*, París, Les Éditions du Cerf, 1990. Traducido del alemán al francés por Jean Greisch (trad. cast.: *El principio de responsabilidad: ensayo de una ética para la civilización tecnológica*, Barcelona, Herder, 1995).

2. Jaime Semprún, *L'abîme se repeuple*, París, Éditions de l'Encyclopédie des Nuisances, 1997 (trad. cast.: *El abismo se repuebla*, Madrid, ed. Renaud Miailhe, 2002).

1. «Tiempo para aprender a vivir, ya es demasiado tarde». Louis Aragon, *La Diane française*, París, L. P. Seghers, 1944.

2. Jean-Jacques Rousseau, *Émile ou De l'éducation,* libro I: «L'Âge de la nature», Jean Néaulne editor, 1762, pág. 13 (trad. cast.: *Emilio o De la educación*, Madrid, Alianza, 2014).

3. Sociólogo, autor de *De la Sainte Russie à l'URSS,* París, Gallimard, 1938 (trad. cast.: *De la santa Rusia a la URSS*, Santiago de Chile, Ercilla, 1938). La lectura de este libro contribuyó a mi decisión de afiliarme al Partido Comunista en 1942; véase mi obra *Autocritique,* París, Éditions du Seuil, 2012 [R. Julliard, 1959] (trad. cast.: *Autocrítica*, Barcelona, Kairós, 1976).

4. Intelectuales y militantes comunistas antiestalinistas.

5. Edgar Morin, *Autocritique*, *op. cit*.

6. Heráclito, *Fragments,* París, Presses universitaires de France, 5.ª edición, 2011 [1986]. Texto francés establecido, traducido y comentado por Marcel Conche (trad. cast.: *Los límites del alma: fragmentos*, Madrid, Gredos, 2011).

7. Edgar Morin, *L'Homme et la Mort,* París, Éditions du Seuil, col. «Points», 1976 [1951] (trad. cast.: *El hombre y la muerte*, Barcelona, Kairós, 1994).

8. *Arguments*; en 1976, Union Générale d'Éditions publicó en la colección «10/18» una antología de artículos de esta revista.

9. Centre de Recherches Économiques, Sociales et Politiques.

10. Todo lo que se enseña actualmente constituye en cierta forma una ayuda para la vida: las matemáticas son útiles para saber calcular (aunque las calculadoras nos están desacostumbrando a hacerlo) y sobre todo para razonar lógicamente; las ciencias naturales, para reconocernos dentro del universo físico y biológico; la historia, para enraizarnos en el pasado y para insertarnos en el futuro; la geografía, para hacernos leer la historia de nuestra Tierra a través de la deriva de los continentes, los plegamientos, la formación de las montañas y los valles; la literatura nos permite desarrollar nuestro sentido estético y por ello las grandes novelas así como los grandes ensayos podrían constituir una educación acerca de la complejidad humana. La filosofía debería mantener o reavivar en nosotros la indagación sobre nuestra existencia y desarrollar nuestra capacidad reflexiva. Las aportaciones de la cultura científica y la cultura humanista, por desgracia cada vez más separadas, podrían unirse para constituir una auténtica cultura que fuera un auxiliar permanente de nuestras vidas. Pero esto solo ya requiere una reforma en profundidad.

11. Ulrich Beck, *La Société du risque: Sur la voie d'une autre modernité*, París, Aubier, 2001 [1986] (trad. cast.: *La sociedad del riesgo: hacia una nueva modernidad*, Barcelona, Paidós, 2010).

12. Patrick Lagadec, *La Civilisation du risque. Catastrophes, technologies et responsabilité sociale*, París, Éditions du Seuil, 1981 (trad. cast.: *La civilización del riesgo*, Madrid, Editorial Mapfre, 2002).

13. Edgar Morin, *La Tête bien faite. Penser la réforme, reformer la pensée*, París, Éditions du Seuil, 1999 (trad. cast.: *La mente bien ordenada*, Barcelona, Seix Barral, 2007).

14. Pierre Rabhi, *Vers la sobriété heureuse*, Arles, Actes Sud, 2010.

15. Véase la crítica de Schopenhauer: «He llegado poco a poco a la convicción de que a la utilidad de la filosofía universitaria la ha perjudicado la filosofía considerada como profesión en vez de la filosofía como búsqueda libre de la verdad, o que la filosofía gubernamental es inferior a la filosofía de la naturaleza y de la humanidad [...]. Es muy poco frecuente por lo tanto que un verdadero filósofo haya sido al mismo tiempo profesor de filosofía [...]. Constatamos inmediatamente que en todas las épocas muy pocos filósofos han sido profesores de filosofía, y que aún son menos los profesores de filosofía que han sido filósofos», en *Parerga et Paralipomena*, «Philosophie et philosophes», 1851 (trad. cast.: *Parerga y paralipómena*, 2 vols., Madrid, Trotta, 2006 y 2009).

16. Edgar Morin, *Amour, poésie, sagesse*, París, Éditions du Seuil, 1997, pág. 62 (trad. cast.: *Amor, poesía, sabiduría*, Barcelona, Seix Barral, 2006).

17. La herencia de la racionalidad es la mayor riqueza del pensamiento contemporáneo y debe ser conservada. Se trata de la racionalidad no sólo crítica, sino autocrítica, la que ha permitido dudar (como en Montaigne) del grado de verdad de nuestra civilización respecto a la de los indios de América, por ejemplo. Montaigne dijo: «Llamamos bárbaros a la gente de otra civilización». Esa misma racionalidad permitió por fin a los antropólogos occidentales comprender que esas culturas llamadas primitivas, a las que despreciaban totalmente, no sólo eran tejidos de supersticiones sino que también podían contener, estrechamente entremezcladas, unas sabidurías y unas verdades profundas, y eso les permitió considerar que lo que venía de Asia y de sus civilizaciones multimilenarias no era un mero atraso sino que contenía tesoros culturales que en Occidente habíamos desarrollado menos o sencillamente ignorado.

18. Georges Bataille, *La Part maudite*, París, Éditions de Minuit, col. «L'Usage des richesses», 1949 (trad. cast.: *La parte maldita*, Buenos Aires, Las Cuarenta, 2007).

19. *Pour un nouvel imaginaire politique*, París, Fayard, 2006.

20. Edgar Morin, *La Méthode*, t. 3: *La connaissance de la connaissance. Anthropologie de la connaissance*, «Introduction générale», París, Éditions du Seuil, 1986. Nueva edición, col. «Points», 2014 (trad. cast.: *El método*, t. 3: *El conocimiento del conocimiento*, Madrid, Cátedra, 1988).

21. Edgar Morin, *La Méthode*, t. 1: *La nature de la nature*, cap. III: «Le nouveau monde», París, Éditions du Seuil, 1977. Nueva edición, col. «Points», 2014 (trad. cast.: *El método*, t.1: *La naturaleza de la naturaleza*, Madrid, Cátedra, 1986).

22. *Le Prisme à idées*, n.º 4, septiembre de 2011.

23. Historiador francés que fue mi profesor en la Sorbona, autor entre otras obras de *La Grande Peur de 1789*, París, Armand Colin, 1932 (trad. cast.: *El gran pánico de 1789*, Barcelona, Paidós, 1986).

24. Friedrich Hölderlin, *Œuvres*, París, Gallimard, col. «La Pléiade», 1967, pág. 67, en *Hymnes*. Publicado bajo la dirección de Philippe Jaccottet. «Pero en los lugares del peligro también crece lo que salva.» Cito aquí la traducción tal y como la da Heidegger.

1. André Lichnerowicz, «Mathématique, Structuralisme et Transdisciplinarité», en *Vorträge. Natur, Ingenieur und Wirtschaftswissenschaften*, Düsseldorf, Westdeutscher Verlag, 1970.

2. Michel Serres, *Petite Poucette*, París, Le Pommier, 2012 (trad. cast.: *Pulgarcita: El mundo ha cambiado tanto que los jóvenes deben reinventar todo: una manera de vivir juntos, instituciones, una manera de ser y de conocer*..., Barcelona, Gedisa, 2014).

3. Edgar Morin, «Sciences, éthique et citoyenneté», discurso pronunciado con ocasión del milenario de la Universidad de Bolonia, el 28 de mayo de 2008.

4. <www.ecolechangerdecap.net>.

5. Edgar Morin, *Pour une politique de civilisation*, París, Arléa, 2002, y *La Voie. Pour l'avenir de l'humanité*, París, Fayard, 2011 (trads. cast.: *Para una política de la civilización*, Barcelona, Paidós, 2009, y *La vía*, Barcelona, Paidós, 2011).

1. *Seconde cybernétique et complexité: rencontres avec Heinz von Foerster*, bajo la dirección de Evelyne Andrewsky y Robert Delorme, París, Éditions L'Harmattan, col. Ingénium», 2006.

2. «Lo que es el pensamiento abstracto: no ver en el asesino sino la abstracción de ser un asesino, y mediante esta cualidad simple, aniquilar cualquier otro carácter humano», Georg Wilhelm Friedrich Hegel, *Qui pense abstrait?* [1807], trad. francesa de Marie-Thérèse Bernon, en *Revue d'enseignement de la philosophie*, vol. 22, n.º 4, abrilmayo de 1972, online en <paris4philo.over-blog.org/article-13518103. html>. Para Hegel, la abstracción es lo que abstrae (extrae) de su contexto. Es uno de los mayores vicios de pensamiento.

3. Irène Pennacchionni, *De la guerre conjugale*, París, Mazarine, 1986.

4. Élisabeth Maheu, *Formation des enseignants à la compréhension de l'élève et à l'animation du groupe*, intervención en el coloquio «Educación y humanización: la escuela en la era de la globalización», organizado por «École: changer de cap» el 2 de octubre de 2013 en la Unesco. Online en <www.ecolechangerdecap.net>, *op. cit*.

5. Daniel Favre, *Transformer la violence des élèves. Cerveau, motivations et apprentissage*, París, Dunod, 2007.

6. Véanse los trabajos de Éric Debarbieux, director del Observatorio Internacional de la Violencia en la Escuela desde 2004 y los de Élisabeth Maheu, que propugna la aplicación de prácticas de no violencia en la escuela.

7. Jacques Lecomte, *La bonté humaine. Altruisme, empathie, générosité*, París, Odile Jacob, 2012.

8. André de Peretti, *Le Sens du sens*, Paris, Hermes-Lavoisier, 2011.

9. Claire y Marc Héber-Suffrin, *Savoirs et Réseaux. Se relier, apprendre, essayer*, Niza, Ovadia, 2009.

10. Brigitte Prot, *J'suis pas motivé, je fais pas exprès. Les clés de la motivation scolaire*, París, Albin Michel, 2003 (trad. cast.: *Pedagogía de la motivación: como despertar el deseo de aprender,* Madrid, Narcea, 2005).

11. Maridjo Graner en el coloquio de la Unesco «École: changer de cap», online en <www.ecolechangerdecap.net/spip.php?rubri que64>.

12. Edgar Morin y Patrick Singaïny, *La France une et multiculturelle. Lettres aux citoyens de France*, París, Fayard, 2012.

1. Laurent Degos, *Éloge de l'erreur*, París, Le Pommier, col. «Manifestes», 2013.

2. Andrei Voznessenski, *La Poire triangulaire*, París, Denoël, col. «Les Lettres nouvelles», 1970. Traducción francesa del ruso por Jean-Jacques Marie.

3. Edgar Morin, *Pour entrer dans le XXIe siècle*, París, Éditions du Seuil, 2004 *[Pour sortir du XXe siècle, 1981]* (trad. cast.: *Para salir del siglo XX*, Barcelona, Kairós, 1982).

4. Texto de la comunicación presentada en Locarno con ocasión del congreso organizado bajo la égida de la Unesco por el Centre International de Recherches et d'Études Transdisciplinaires (CIRET), entre el 30 de abril y el 2 de mayo.

5. Paradigma: principio organizador oculto del conocimiento; véase mi definición en *Méthode 5*, «Index des définitions» (trad. cast.: *El método,* t. 5: *La humanidad de la humanidad*, Madrid, Cátedra, 2006).

6. Edgar Morin, «Réhabiliter et ré-armer l'introspection», en *Revue de psychologie de la motivation*, Cercle d'étude Paul Diel, n.º 9, enero de 1990.

1. Véase más abajo el gran relato.

2. Bucle recursivo: proceso en el que los efectos y los productos son necesarios para su causación y su producción; así, por ejemplo, el individuo humano es el producto de un proceso de reproducción (especie), pero para este proceso de reproducción son necesarios dos individuos.

3. «L'Histoire a conquis l'Univers» («La Historia ha conquistado el Universo»), en *Hommage à André Burguière*, bajo la dirección de Myriam Cottias, Laura Downs y Christiane Klapisch-Zuber, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2010.

4. Jean Claude Ameisen, *Dans la lumière et les ombres. Darwin et le bouleversement du monde*, París, Fayard/ Éditions du Seuil, 2008.

1. Edgar Morin, coloquio de la Unesco, julio de 2001.

2. Philippe Meirieu, *Le Plaisir d'apprendre*, París, Autrement, 2014, y Britt-Mari Barth, *Élève chercheur, enseignant médiateur: Donner du sens aux savoirs,* París, Retz, 2013.

Enseñar a vivir
Edgar Morin

No se permite la reproducción total o parcial de este libro, ni su incorporación a un sistema informático, ni su transmisión en cualquier forma o por cualquier medio, sea éste electrónico, mecánico, por fotocopia, por grabación u otros métodos, sin el permiso previo y por escrito del editor. La infracción de los derechos mencionados puede ser constitutiva de delito contra la propiedad intelectual (Art. 270 y siguientes del Código Penal)

Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos) si necesita reproducir algún fragmento de esta obra.
Puede contactar con CEDRO a través de la web www.conlicencia.com o por teléfono en el 91 702 19 70 / 93 272 04 47

Título original: *Enseigner a vivre*
Publicado originalmente en francés por Editions Actes Sud, Arles

Diseño de la cubierta: Departamento de Arte y Diseño, Área Editorial del Grupo Planeta
Fotografía de la cubierta: © Sappington Todd - Getty Images

© ACTES SUD/PLAY BAC, 2014

© de la traducción, Núria Petit Fontserè, 2016

© de todas las ediciones en castellano
Espasa Libros, S. L. U., 2016
Paidós es un sello editorial de Espasa Libros, S. L. U.
Av. Diagonal, 662-664, 08034 Barcelona (España)
www.planetadelibros.com

Primera edición en libro electrónico (epub): abril 2016

ISBN: 978-84-493-3220-3 (epub)

Conversión a libro electrónico: Newcomlab, S. L. L.
www.newcomlab.com

Índice

PREFACIO	4
CITAS	5
I. ¡VIVIR!	6
II. UNA CRISIS MULTIDIMENSIONAL	22
III. ¡COMPRENDER!	28
IV. ¡CONOCER!	39
V. ¡SER HUMANO!	55
VI. SER FRANCÉS	63
CONCLUSIÓN: REGENERAR EL EROS	70
NOTAS	73
CRÉDITOS	129